

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Especial Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

A importância da intervenção psicomotora no desenvolvimento de crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

Joana Malveiro Monteiro Palma Ramos

Beja, maio de 2015

Escola Superior de Educação

**Mestrado em Educação Especial
Especialização no Domínio Cognitivo e Motor**

**A importância da intervenção psicomotora no desenvolvimento
de crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Beja para a obtenção do grau de Mestre**

Joana Malveiro Monteiro Palma Ramos

Orientador: Mestre/Especialista Adelaide Espirito Santo

Beja, maio de 2015

Índice

Agradecimentos	I
Dedicatória	II
Resumo	III
Abstract	IV
Introdução	1
I Parte- Enquadramento Teórico	4
1. A Escola Inclusiva.....	4
2. Educação e Psicomotricidade	9
3. Psicomotricidade.....	12
3.1. Importância dos Fatores Psicomotores no desenvolvimento infantil	14
3.2. Bateria Psicomotora de Vitor da Fonseca (BPM)	15
3.2.1. Cotação da BPM	17
4. Terapia Psicomotora	19
4.1. Conceito.....	19
5. Definição e conceito de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) .	21
5.1. Comportamento adaptativo em crianças com DID.....	21
5.2. Importância da Intervenção Psicomotora na Educação de crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais	22
6. Relação dos conceitos de Psicomotricidade com a Educação	25
II Parte – Estudo Empírico.....	29
1. Problemática e Contextualização	29
2. Objetivos da pesquisa.....	31

3. Opção metodológica	31
4. Participantes no estudo	32
5. Técnicas de recolha de dados e Métodos de análise	33
a) A Entrevista.....	33
b) A Avaliação psicomotora dos alunos com DID	38
6. Análise de Necessidades e Plano de Ação	42
6.1. Análise de Necessidades	42
6.2. Plano de Ação	44
6.2.1. Intervenção Psicomotora direta com as crianças alvo.....	44
6.2.2. Intervenção cooperada com docentes	46
7. Avaliação final dos alunos com DID	50
7.1. Avaliação por parte dos docentes	52
8. Avaliação/ Reflexão sobre o Plano de Intervenção.....	53
9. Plano de Ação.....	55
 Conclusão	 57
Referências Bibliográficas	59
Apêndices.....	65

Índice de Apêndices

Apêndice 1- Autorização do Diretor de Agrupamento.....	67
Apêndice 2- Consentimento Informado do Encarregado de Educação.....	68
Apêndice 3- Consentimento Informado do docente.....	70
Apêndice 4- Guião de entrevista	72
Apêndice 5- Bateria Psicomotora de Vitor da Fonseca.....	76
Apêndice 6- Análise de conteúdo das entrevistas.....	84
Apêndice 7- Sessões.....	87

Índice de gráficos

Gráfico 1- Resultados da primeira avaliação BPM.....	42
Gráfico 2- Resltados da avaliação final.....	52
Gráfico 3- Resultados dos valores médios dos fatores psicomotores.....	53

Índice de quadros

Quadro1- Dados referentes à categoria: relação interpares em sala de aula.....	35
Quadro 2- Dados referentes à categoria: desempenho escolar dos alunos com DID.....	36
Quadro 3- Dados referentes à categoria: áreas de dificuldades	37
Quadro 4- Dados referentes à categoria: dinâmica em sala	38
Quadro 5- Dados referentes à categoria: exercícios de psicomotricidade	39
Quadro 6- Análise de Necessidades.....	44
Quadro 7- Plano de Intervenção direta da primeira avaliação psicomotora.....	45
Quadro 8- Plano de cooperação durante e pós-intervenção	48
Quadro 9 - Perceção das docentes participantes no estudo em relação à intervenção.....	54

Agradecimentos

Agradeço profundamente a todas as pessoas, que direta ou indiretamente, possibilitaram a realização deste trabalho, com especial destaque para:

- os alunos em estudo, que tão amavelmente participaram em todos os exercícios e tarefas por mim propostos;
- às docentes do Agrupamento de Escola Abade Correia da Serra de Serpa, pela disponibilidade com quem me receberam;
- em especial à minha Orientadora, Dra. Adelaide Espírito Santo, por todas as aprendizagens, pela confiança no meu trabalho, pela disponibilidade com que sempre esclareceu as minhas dúvidas e por todo o apoio tornando possível a consecução deste estudo.
- à minha família e amigos, pelo apoio incondicional e por toda a confiança.

A todos, muito obrigada!

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as crianças “diferentes”

O diferente

*“Ser diferente não é deficiência
Deficiência é ter preconceito
A arrogância muda à ciência
Da mente monstruosa do "perfeito"*

*Quando especial é o ser humano
Ele mostra maior inteligência
Nunca ofende quem o trata mal
Vê o desígnio divino na sua essência*

*O mundo precisa aprender deles
E nunca os ignorar por egoísmo
Tudo poderia ser um pouco melhor
O medo de os aceitarem faz isso*

*Não estou falando de pobreza
Etnia ou mesmo comportamento
A falência que causa tristeza
É o desrespeito com os "doentes"”*

Djalma

Resumo

Ao defender que nos dias que correm a Escola Inclusiva é um lugar onde todas as crianças merecem aprender com as mesmas oportunidades, e sendo necessário dar uma resposta cada vez mais específica, este estudo surge no âmbito da importância da Intervenção Psicomotora na Educação Pré-Escolar de alunos com Dificuldades Instrumentais e Desenvolvimentais. (DID)

Com esta investigação, com base numa metodologia de investigação de cariz qualitativo pretendeu-se analisar se a intervenção psicomotora contribuía para a aquisição de competências importantes para a aprendizagem em sala de aula.

A investigação centrou-se em três salas de aulas, com intervenção direta em 6 crianças duas do sexo feminino, e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos que apresentam dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, e indireta nos seus pares através de indicações às suas docentes.

A partir de toda a informação recolhida junto das docentes e com base na avaliação com auxílio da Bateria Psicomotora de Vitor da Fonseca, procedemos à planificação e intervenção, aplicando estratégias e métodos de trabalho.

Constatou-se que, apesar do pouco tempo de intervenção, uma intervenção direta com as crianças alvo e indireta por programa cooperado com as docentes desses alunos, foi possível promover o desenvolvimento psicomotor dessas crianças e potenciar o seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Psicomotricidade, avaliação psicomotora, intervenção psicomotora, aprendizagem, Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, Bateria Psicomotora de Vitor da Fonseca.

Abstract

Arguing that these days Inclusive School is a place where all children deserve the same opportunities to learn, and being necessary to deal with increasingly specific questions, this study comes in the context of the importance of Psychomotor Intervention in students of Preschool Education with Instrumental and Developmental Disabilities. (IDD)

This research, based on a qualitative research methodology, was intended to analyze if the psychomotor intervention was contributing to the acquisition of important learning skills in the classroom.

This Investigation focused on three classrooms, with direct intervention in six children, two females and four males aged 4 to 6 years, who presented intellectual and developmental difficulties, and indirectly on their peers by giving indicators to their teachers.

From all the information gathered from the teachers, and based on the assessment with assistance from the Psychomotor Battery of Vitor da Fonseca, we proceed to planning and intervention, applying strategies and working methods.

Despite the short time of analysis, the researcher concludes that the direct interaction with the children and indirect program cooperation with the teachers, it was possible to foster psychomotor development and enhance the learning process of the object of study.

Keywords: Psychomotricity, psychomotor evaluation, psychomotor intervention, learning, Intellectual and development Disabilities, Psychomotor Battery of Vitor da Fonseca

Introdução

Um dos maiores desafios que a Escola contemporânea enfrenta atualmente é dar uma resposta eficaz às necessidades educativas de um número crescente de alunos com características cada vez mais diversas e com diferenças cada vez mais acentuadas. Desta resposta depende o sucesso educativo e o progresso escolar destes alunos.

A escola é por excelência um contexto formal de aprendizagem e, no século passado, a grande luta global foi a de universalizar o acesso à escola, proporcionando uma educação para todos. A consequência inevitável desta universalização é que a escola é agora um espaço de aprendizagem para todas as crianças: as que querem lá estar e estão ávidas por aprender, as que não encontram na escola o repto à aprendizagem e as que, devido às suas características específicas, obrigam a escola a ser criativa, imaginativa e incansável, na busca de atitudes, materiais e meios educativos para que elas aprendam.

Na sala de aula existe agora uma população com ritmos de aprendizagem diferentes, com capacidades e níveis de funcionamento diversos e com características pessoais e sociais muito variadas. Se esta diversidade é vista por uns como fator de enriquecimento, crescimento e fertilidade, para outros é vista com um entrave ao desenvolvimento do modo de ensinar homogêneo e torna a gestão de sala de aula muito mais difícil. A diferença foi sempre encarada como um fator de exclusão, seja ela cultural, étnica, social, financeira, religiosa, psíquica ou emocional. Desde os primórdios que, para o ser humano, sempre foi muito difícil lidar com a diferença e quando esta é sinónimo de incapacidade ou se transforma numa necessidade educativa especial, estas dificuldades acentuam-se ainda mais, principalmente para quem tem que lidar com elas, ultrapassá-las e tentar minorizá-las, sendo este o papel principal da escola e da educação.

Vários autores como Barreiros, et al. (1979), Cunha (1990) e Fávero & Calsa (2004) citados por Silva e Beltrame (2010), referem que é nos primeiros anos de escolaridade que se detetam as dificuldades da leitura que, por sua vez, dão lugar a dificuldades de cálculo e ortografia. Barreiros et al. (1979) indicam que as dificuldades escolares têm como origem não só fatores pedagógicos, afetivos e sociais, como apresentam uma forte ligação ao desenvolvimento psicomotor.

O estudo do desenvolvimento psicomotor tem como principal objetivo explicar e descrever as modificações observáveis no comportamento motor humano, ao longo da vida. É um processo contínuo desde o nascimento da criança (Le Boulch, 1987).

Gallahue & Ozmun (2003) reforçam que o desenvolvimento psicomotor é o resultado das transformações que ocorrem no ser humano desde a sua concepção até à sua morte e, acrescentam, que tais transformações envolvem vários aspetos na organização psíquica e orgânica do ser. Afeta não só o desenvolvimento das capacidades motoras como também das capacidades cognitivas e afetivas. Logo, um desenvolvimento psicomotor harmonioso facilita a adaptação e a aquisição das aprendizagens escolares.

O presente estudo tem como eixo primordial investigar se *é possível reconhecer ganhos, num curto espaço de tempo, nas competências escolares e sociais de crianças com DID após uma Intervenção Psicomotora.*

Este estudo pretende ser uma procura e análise da importância do trabalho de técnicos especializados nas escolas, de forma a promover as competências escolares e promover a Inclusão de alunos com DID.

Foi utilizada uma metodologia investigação-ação com carácter qualitativo, a qual incluiu entrevistas a docentes que lecionam alunos com DID de uma escola pública do ensino pré-escolar. Os professores entrevistados identificaram os alunos com DID e as suas dificuldades, bem como a importância que dão ao trabalho cooperativo, seguindo-se uma avaliação inicial das crianças em estudo, com o apoio da BPM, seguida da intervenção com objetivos e estratégias delineados de acordo com as necessidades de cada criança, e de uma avaliação final, com o apoio da BPM, com vista à comparação dos dados. Apresenta-se também um plano de intervenção cooperada com as docentes.

Em termos de estrutura, este trabalho é constituído por duas partes. A primeira, referente ao enquadramento teórico, é formada por toda a teoria de suporte para a segunda parte.

Na segunda parte, são expostos os passos metodológicos que dirigiram a investigação, para que fosse possível responder à questão principal deste estudo, e permitir alcançar os objetivos pretendidos.

No final da análise do estudo é apresentado um plano de ação.

Finalizamos com a Conclusão do estudo, onde se reflete sobre o extenso trabalho de enquadramento teórico e de investigação empírica supracitados, bem como as suas limitações e contributos nos contextos, onde se desenvolve.

O presente trabalho, que iniciamos com a habitual Introdução dá-se por concluído com a apresentação das Referências Bibliográficas e dos Apêndices, todos os instrumentos utilizados nesta investigação.

I Parte- Enquadramento Teórico

1. A Escola Inclusiva

É preocupação de todos os profissionais de educação que todas as crianças possam “viver uma escola inclusiva”.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) as escolas regulares constituem os meios mais capazes para construir uma sociedade inclusiva, daí que seja fundamental corrigir muitas das ideias-feitas que os professores, e outros agentes educativos, possuem e que podem ser impeditivas de uma Escola Inclusiva.

A **escola inclusiva** só é para todos se a todos der resposta.

Segundo o Manual de Educação Especial da DGIDC (Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular, “Exige-se hoje que a escola seja para todos, na prática e não na lei; (...) requer-se o prolongamento da permanência de todos na escola” (Ministério da Educação, 2008, p.5)

De acordo com esta política de escola inclusiva, as escolas devem possuir no seu seio os meios necessários para atender às necessidades de cada criança/cidadão, incluindo aqueles cujas suas necessidades sejam diferentes das da maioria pois pretende-se que todos aprendam:

“ (...) Coisas, não apenas no plano dos saberes disciplinares e não-disciplinares, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral; (...), sem deixar para trás ou de fora os que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem.”

(Ministério da Educação, 2008, p.5)

Correia (1994), por sua vez, defende que

“Só estaremos perante uma inclusão com sucesso quando existir um esforço concertado que inclua uma planificação e programação eficazes para a criança com N.E.E. Uma preparação adequada do professor do ensino regular, do professor do ensino especial e de todos os técnicos envolvidos no processo; (...) ”

(Correia, p. 169).

No artigo “Dez Ideias (Mal) Feitas Sobre a Educação Inclusiva”, David Rodrigues (2006) foca as ideias-feitas sobre a **Educação Inclusiva** que os professores possuem e organiza-as

em grupos. O primeiro grupo refere-se aos valores e dele destacam-se duas ideias referindo a primeira que o movimento inclusivo se desenvolveu após o movimento integrativo e usou, maioritariamente, os mesmos agentes e recursos. No entanto, o autor não concorda com esta ideia, porque a integração não alterou os valores menos inclusivos da escola e limitou-se a criar uma escola paralela dentro da escola regular.

Segundo Lewis (citado por Florian, 2003, p.35) a integração cingia-se à colocação de alunos com deficiência nas escolas regulares sem quaisquer preocupações a respeito da qualidade dessa colocação e partia do princípio que era aceitável a exclusão desses indivíduos da vida normal, enquanto a inclusão e tal como afirmam Tilstone, Florian & Rose (2003)

“Não se limita apenas à frequência da escola regular ou à obtenção de um emprego. Trata-se da oportunidade de participar na vida quotidiana. Trata-se de viver com integridade em qualquer forma social com que o indivíduo se depara”

Tilstone, Florian & Rose (2003,p.25)

No que diz respeito à segunda ideia, afirma-se que a Educação Inclusiva é para alunos “diferentes”. **Mas afinal o que é ser diferente?**

Cada criança é única e possui o seu próprio ritmo de aprendizagem, motivações e interesses e, por isso, terá necessidades específicas em diferentes ocasiões. O mesmo se passa com os adultos.

Consequentemente, e como afirma Rodrigues (2006) neste artigo: a Educação Inclusiva dirige-se a todos os alunos “diferentes” e é ministrada por professores “diferentes”. Portanto, o conceito de diferença nunca pode ser entendido com uma desigualdade ou como um fator de segregação. Hoje entendemos que a diversidade e a diferença são valores positivos e fatores importantes de progresso e que a educação se fundamenta nos conceitos de diversidade, diferenciação e de habilitação.

O termo “**habilitação**” designa um processo de intervenção que visa aumentar a adaptabilidade e a autonomia do indivíduo em relação ao seu envolvimento, mesmo em casos em que a função ou capacidade adaptativa que se pretende recuperar não tenha nunca constado do seu repertório. Assim, entende-se que habilitar, não é só intervir com a criança mas também intervir sobre o meio, de forma a torná-lo acessível, possível e significativo.

Quanto ao termo “**diferenciação**”, quando aplicado às questões escolares e educativas, implica diretamente o conceito de inclusão, evoluindo para o conceito de “Diferenciação Pedagógica”, pois é através dele que se atende à diferenciação dos alunos, dos seus ritmos, modos e estilos de aprendizagem.

Assim sendo, a **diferenciação pedagógica** é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, para que os alunos, não necessitem de estudar as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma. Segundo Visser (1993) entende-se a diferenciação como um processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazerem progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo.

Esta definição acentua a função do docente como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno se deva processar. Obviamente que, isto não implica a exclusão de momentos coletivos, de trabalho de grupo ou de apoio direto do professor.

No que respeita à diversidade, nos dias de hoje, encontramos-na nas nossas escolas em dois paradigmas distintos, mas que se intercetam diretamente: a diversidade sociocultural e a diversidade educacional.

A **diversidade sociocultural** provém das diferenças sociais e culturais dos alunos, isto é, cada vez mais temos turmas com alunos provenientes de meios sócio – económicos (favorecidos e desfavorecidos) e de realidades completamente diferentes, assim como, temos também alunos provenientes de minorias étnicas e oriundos de países estrangeiros.

Referindo-nos agora à **diversidade educacional**, encontramos-la no vasto conjunto das diferenças individuais características dos alunos, ou seja, nos estilos cognitivos, nos estilos de aprendizagem, nos interesses, nas experiências adquiridas e vivenciadas, nas capacidades, nas condições orgânicas e ambientais que, em alguns casos (quando estas diferenças se transformam em incapacidades), devem ser objeto de apoios educativos apropriados. Assim, segundo esta perspetiva, quando falamos em diversidade, falamos em adequações pedagógicas e em adequações curriculares, que nos permitam planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de acordo com as suas características e necessidades.

A **diversidade** dos alunos exige que a escola não se limite apenas a oferecer uma igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação. Segundo Rodrigues a diversidade de alunos exige uma diversidade de respostas no processo de ensino-aprendizagem, respostas estas que só podem ser asseguradas pela implementação de uma pedagogia diferenciada, que se traduz numa verdadeira revolução na cultura profissional dos docentes, na gestão do currículo e na organização da escola.

Para aplicarem uma metodologia diferenciada, os docentes têm que, antes de mais, explorar formas de desenvolver uma prática mais inclusiva e experimentar novos métodos pedagógicos cuja planificação tome em consideração todos os alunos, nomeadamente os que têm NEE, pois esta planificação individual estimula e apoia a aprendizagem de cada aluno.

Os docentes (bem como o restante pessoal da comunidade educativa) devem ainda ter alguma **formação específica** que lhes permita perceber as problemáticas que os seus alunos apresentam e que tipo de estratégias devem implementar para lhes dar resposta.

No entanto, a verdade é que a nível da formação inicial, se verifica que muitos dos cursos desenvolvem pouquíssimo a área das Necessidades Educativas Especiais e que os conteúdos das disciplinas lecionadas se cingem apenas à descrição exaustiva das condições de deficiência.

Porém, e como defende Correia (1993), é importante que os cursos de formação inicial incluam uma vertente em Educação Especial constituída por módulos, como: Introdução à Educação Especial; Avaliação e Programação em Educação Especial e Adaptações Curriculares em E.E., pois só assim o professor do ensino regular adquirirá, minimamente, as condições necessárias para intervir com crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Para além das estratégias, os professores devem também conhecer o tipo de **recursos** com que podem contar e que existem na escola, que poderão minimizar e responder às necessidades dos seus alunos.

A Inclusão não pode ser promovida em escolas desprovidas de recursos, na medida em que as escolas inclusivas têm que se apresentar como uma alternativa às escolas especiais. Consequentemente, como o poderão fazer sem recursos materiais, humanos e

organizacionais que respondam às necessidades específicas dos alunos que nunca as frequentaram?

Tal como sublinha a Declaração de Salamanca (1994) devem utilizar-se os recursos adequados para promover o sucesso educativo. Por outro lado, é de destacar que todos estes recursos implicam verbas, e embora inferiores às das escolas especiais, não deixam de ser um investimento que em tempo de crise escasseiam.

A escola inclusiva tem ainda a seu cargo, a tarefa de diferenciação do currículo que deve ser uma tarefa de toda a escola e não apenas do professor.

Também na Declaração de Salamanca (1994) está presente esta perspetiva:

“... As escolas terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos”

Declaração de Salamanca (1994, p.22).

A Educação Inclusiva promove a adoção de modelos curriculares mais sociais, privilegiando então a inclusão social, a interação entre os alunos e o desenvolvimento da autonomia. Porém, Rodrigues alerta-nos para a importância de utilizar metodologias de intervenção correspondentes a determinados problemas de aprendizagem preconizados pelo modelo do “currículo terapêutico ou habilitativo” e que a interação entre estes dois modelos pode levar-nos ao encontro de respostas pedagógicas mais adequadas para as crianças.

O mais importante, e tal como defende Rose (2003) é definir, claramente, os **objetivos do currículo**, de modo a alcançar-se uma maior inclusão.

Outra das preocupações que o docente terá que ter em conta para a criação de um ambiente inclusivo e acessível a todos é a gestão da sala de aula.

Não é o número de alunos que determina a criação de salas de aula mais inclusivas, mas sim, e tal como defende Ainscow (1997): a planificação para a classe como um todo; a utilização de forma eficiente dos recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem (os próprios alunos) e a capacidade dos professores modificarem planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos nas classes.

O professor deverá ainda centrar-se em preparar os alunos para a vida em sociedade. Logo, em turmas heterogéneas, os alunos deparar-se-ão com situações mais semelhantes às que irão encontrar pela vida fora. Daí que seja mais fácil encontrar qualidade nas turmas heterogéneas e não nas homogéneas, ao contrário do que muitos dos profissionais, infelizmente, pensam.

É importante estarmos conscientes das mudanças, das dificuldades, e sobretudo das vantagens que a Educação para Todos implica.

Em jeito de conclusão, e segundo Niza (1996), devemos depreender que o respeito pela diversidade deve orientar a passagem de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão, que assegure o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos na escola que se quer para todos, só assim se poderá valorizar o aluno indo ao encontro das suas necessidades individuais no processo de aprendizagem. Diferenciar não significa individualizar o ensino: significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa entre professor – aluno, aluno – aluno, professor – serviços de apoio especializados, aluno – serviços de apoio especializados e família – escola.

2. Educação e Psicomotricidade

Santos (1982, p. 17) afirma que “O verdadeiro sentido da educação para todos só se alcançará quando ele se não fizer apenas nos edifícios escolares, mas no meio familiar e em todos os locais onde as pessoas convivem”.

Esta visão holística, inter-relacional e dinâmica do homem e da educação permite relacionar educação e psicomotricidade.

António Damásio (1995) prova, com base em estudos de caso, que não é possível separar a razão da emoção. Com a publicação do livro, “Erro de Descartes” (1995), soltou o início de um processo de consciencialização para uma educação integral.

Assim, evidencia a necessidade de se prestar mais atenção à complexa vulnerabilidade do mundo exterior, uma vez que os sentimentos e as emoções são fatores importantes e determinantes do funcionamento humano, dizendo-nos que:

“... Não vejo as emoções e os sentimentos como entidades impalpáveis e diáfanas que tantos insistem que são. O tema de que tratam é concreto e a sua relação com sistemas específicos no corpo e no cérebro não é menos notável do que o da visão ou da linguagem”

Damásio (1995, p. 117).

A psicomotricidade entendida como abordagem global e integrativa do ser humano enquanto resultado de uma rede complexa de relações cognitivas, emocionais, simbólicas e motoras abrange o campo de ação da educação favorecendo dinâmicas transversais complementares da complexa tarefa de construção individual (Antunes, 2005).

Acreditamos, tal como refere Antunes (*op. cit.*), que muitos dos problemas de inadequação, mal-estar familiar, escolar, social, de insucesso e abandono, poderiam ser ultrapassados e, muitas vezes evitados, se no processo de formação/educação aprendêssemos a conhecer-nos e a conhecer os outros através da linguagem analógica que se expressa, fundamentalmente, na linguagem corporal e nos comportamentos motriz e psicomotriz.

É importante que o educador proporcione ao educando momentos para que possa descobrir a sua interioridade, ajudando-o a compreendê-la através de manifestações exteriores, valorizando aquilo que o educando é, sabe e sente.

A educação de infância é contemplada na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, remetendo, assim, por excelência para o jardim-de-infância, uma função formativa, que deve ter sempre em conta a personalidade da criança, respeitando de forma integrada o seu desenvolvimento motor e psíquico.

Em virtude da constante preocupação nas nossas escolas com as diversas dificuldades de aprendizagem, a Psicomotricidade deve ser encarada no contexto, tanto educativo como social, nomeadamente na faixa etária do pré-escolar, como meio de integração escolar e preventiva das dificuldades de aprendizagem.

Surge deste modo a necessidade de uma intervenção em idades mais precoces, o que para Fonseca (1996, p. 142) seria a primeira necessidade: “alfabetizar a linguagem do corpo e só então caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motores ligados por coordenadas espaço-temporais e correlacionados por melodias rítmicas de integração e resposta.”

No entanto, para que a educação seja realmente global, não deve privilegiar somente os conhecimentos, atos intelectuais, motores ou psicomotores. Deve também facilitar a construção da personalidade, utilizando as competências das crianças tendo em conta as idades sucessivas da infância.

Os problemas de aprendizagem e de comportamento, segundo Dvoráková & Michalová, (2004) apoiando-se em Piaget & Inhelder, (1997); Doring & Doring, (1993) e Zimmer, (1995), encontram-se relacionados com perturbações de percepção, principalmente ao nível tátil, quinestésico e de estimulação vestibular, cuja desorganização se relaciona com o desenvolvimento do autoconceito, com a orientação pessoal da própria organização pessoal e com a construção espacial no envolvimento.

Estudos realizados (Oliveira, 1922; Furtado, 1998; Silva e Marques, 2001; Pitombo, 2001), citados por Fávero, (2004) sobre a relação entre desenvolvimento psicomotor e dificuldades de aprendizagem, sugerem que a motricidade pode influenciar o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, desde que abordada na escola como um meio e não como um fim. Para tal é necessária a reorganização das funções mentais como a atenção, análise, síntese e comparação em simultâneo com o do desenvolvimento dos componentes motores, e não de forma isolada como a escola tem realizado.

Para Fonseca (1995), isso significa dizer que a escola deve fazer do corpo um meio total de expressão e relação, através do qual a cognição se edifica e se manifesta.

Acrescenta que:

“(...) todas as dificuldades escolares são consequência de uma deficiência de adaptação psicomotora, que engloba problemas de desenvolvimento motor, de dominância lateral, de organização espacial, de construção praxica e de estabilidade emotivo-afetiva que se podem projetar em alterações do comportamento da criança”

(Fonseca, 1988, p. 149-150).

Podemos desta forma concluir que em termos metodológicos, a educação psicomotora é assim encarada como uma forma de promoção de aprendizagem e de adaptação ao mundo exterior, sendo uma ação pedagógica e psicológica que utiliza os meios da educação física com o fim de normalizar ou melhorar o comportamento da criança, num processo onde motricidade e psiquismo são inseparáveis.

3. Psicomotricidade

Um dos apoios especializados fundamentais para o sucesso educativo segundo Fonseca é a psicomotricidade dado que:

“A relação intencional entre o corpo e o objeto é uma condição indispensável ao desenvolvimento perceptivo e ao desenvolvimento cognitivo”.

Fonseca (1981), p.14

Daqui decorre a necessidade de apresentar a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento da criança.

A motricidade intervém em todas as fases de desenvolvimento das funções cognitivas, na percepção e nos esquemas sensório-motores, substratos da imagem mental, das representações pré-operatórias e das operações (Fonseca, 1976).

Segundo o autor citado, Wallon (1970) ressalta a importância da motricidade na emergência da consciência enfatizando a reciprocidade dos aspetos cinéticos e tónicos, bem como as interações entre as atitudes, os movimentos, a sensibilidade e a acomodação perceptiva e mental no decurso do desenvolvimento. Fonseca acrescenta que para Wallon em todo o movimento existe uma condicionante afetiva, que lhe confere um carácter intencional. Podemos então considerar que todo o comportamento, enquanto ato motor, está imbuído do sentir e pensar da pessoa.

Para Ajuriaguerra (1970), citado por Schirmer (2008) psicomotricidade é a ciência do pensamento, através do corpo preciso, económico e harmonioso.

Nave (2010) apoiando-se em Coste (1978), vai mais longe e acrescenta que a Psicomotricidade é a ciência onde se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vista biológicos, psicológicos, psicanalíticos, sociológicos e linguísticos.

Podemos considerar que a Associação Portuguesa de Psicomotricidade (s/d) está consonante com Nave quando define Psicomotricidade como:

“O campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistémicas entre o psiquismo e a motricidade, baseando-se numa visão holística do indivíduo integra as funções cognitivas, socioeconómicas, simbólicas, psicolinguísticas e motoras a fim de promover a capacidade de ser e agir num contexto psicossocial.”

Através de efeitos da atividade psíquica autocontrolada, a psicomotricidade procura impor a sua organização psíquica e intencionalidade ao mundo exterior, modificando-o e transformando-o de acordo com as suas necessidades (Jeannerod, 2002, *in* Fonseca & Oliveira, 2009), tendo como finalidade concretizar a relação entre o movimento e o pensamento (Fonseca, 1992), através do desenvolvimento da cognição autorregulada e do potencial de aprendizagem (Fonseca & Oliveira, 2009).

Estes autores referem que as perturbações do desenvolvimento e da aprendizagem apresentam-se através de comportamentos motores devido ao facto do desenvolvimento da cognição autorregulada e do potencial de aprendizagem se manifestarem e materializarem na motricidade.

A função praxica exprime a capacidade de programar o movimento como produto de vários processos internos de elaboração (Fonseca, 1992). Em obras posteriores (Fonseca & Martins, 2001; Martins, 2001) é mencionado que a psicomotricidade situa a atividade humana num investimento global da personalidade da pessoa em ação, sendo que todas as praxias e modificações tónicas encontram significado na história pessoal do indivíduo, bem como nas suas representações e vivências tónico-emocionais. Esta ação unificadora permite a integração entre o corpo e a atividade mental, o real e o imaginário, com uma cointegração mútua entre corpo e cérebro, motricidade e psiquismo (Fonseca, 2001b), melhorando o potencial adaptativo do sujeito, uma vez que alia a experiência concreta à interiorização da vivência corporal.

Com base no acima expresso a psicomotricidade compreende, no fundo, uma mediação corporal e expressiva, na qual o reeducador ou terapeuta estuda e compensa condutas motoras inadequadas e inadaptadas em diversas situações (problemas de comportamento, de desenvolvimento, de aprendizagem, e do âmbito psicoafectivo).

Ao falar de psicomotricidade é de extrema importância identificar os fatores psicomotores que fazem parte do desenvolvimento humano.

3.1.Importância dos Fatores Psicomotores no desenvolvimento infantil

A função integradora da psicomotricidade incorpora fatores psicomotores: a tonicidade, a equilíbrio, a lateralização, a estruturação espaço-temporal, a noção do corpo, a praxia global e a praxia fina.

De acordo com Fonseca (2007), e baseado no modelo de Luria (1981), cada um dos 7 fatores psicomotores possui uma função específica e desenvolve-se no decorrer de um determinado período do desenvolvimento da criança.

- A Tonicidade é considerada um fator fundamental para o desenvolvimento dos outros fatores, pois é responsável pelos padrões motores antigravíticos, desenvolvendo-se desde o nascimento até aos 12 anos de idade.
- O Equilíbrio é responsável pelo controlo postural e espacial dos movimentos corporais e desenvolve-se dos 12 meses aos 2 anos de idade.
- A Lateralidade é responsável pela dominância e predomínio das percepções e movimentos corporais, e desenvolve-se entre os 2 e 3 anos de idade.
- A Noção do Corpo é responsável pela consciencialização e percepção corporal e reconhecimento do Eu, desenvolvendo-se dos 3 aos 4 anos de idade.
- A Estruturação Espaço-Temporal é responsável pelo processamento de informações, coordenação espaço-corpo e localização temporal, iniciando-se entre os 4 e 5 anos de idade.
- A Práxia Global, sendo responsável pela coordenação óculo-manual e óculo-pedal e pela integração rítmica, é um fator que começa a ser aprimorado entre os 5 e 6 anos de idade.
- A Práxia Fina é responsável pela concentração, organização e destreza, e começa a ser aperfeiçoada por volta dos 6 ou 7 anos de idade.

Os estudos de Fonseca (2007) com base na sua Bateria Psicomotora (BPM) vêm comprovar a relação de cada um dos fatores com aspetos precisos do desenvolvimento.

Fonseca baseado em Luria procurou enquadrar os sete fatores psicomotores na hierarquia das três unidades cerebrais de Luria apresentando-os como circuitos dinâmicos, autorregulados e dependentes de uma hierarquização funcional que ocorre no desenvolvimento motor da criança (Fonseca, 2007).

Os fatores psicomotores Tonicidade e Equilíbrio correspondem à primeira unidade, sendo esta a responsável tanto pela regulação do tônus e do estado de atenção quanto pela troca de informações entre os recetores nervosos, ou seja, sistema central e músculos. Essa unidade localiza-se na medula, tronco cerebral, cerebelo, tálamo e hipotálamo.

Os fatores psicomotores Lateralidade, Noção do Corpo e Estruturação Espaço-Temporal enquadram-se na segunda unidade, sendo esta a responsável por obter, captar, processar e armazenar informações vindas do mundo exterior. A segunda unidade está localizada nas áreas corticais dos lobos occipitais, temporais e parietais, que são as áreas responsáveis pelas análises visual, auditiva e tátil.

Os fatores psicomotores Práxia Global e a Práxia Fina correspondem à terceira unidade, que é a responsável por programar, regular e verificar a atividade mental, estando localizada na região frontal do córtex cerebral.

Para Fonseca (1992), a BPM “procura analisar qualitativamente os sinais psicomotores, comparando-os com as funções dos sistemas básicos do cérebro, subtraindo da sua aplicação clínica, consequentemente, significações funcionais que possam explicar o potencial de aprendizagem da criança observada” (p.113)

3.2.Bateria Psicomotora de Vitor da Fonseca (BPM)

A bateria psicomotora (BPM) visa identificar o potencial psicomotor do indivíduo, e detetar os sinais disfuncionais gnósticos e práticos nos 7 fatores psicomotores, que possam ser um entrave ao seu desenvolvimento e à sua adaptabilidade aos vários ecossistemas. Este teste permite traçar um perfil psicomotor, permite estimar e prever a necessidade de uma intervenção ou de um acompanhamento terapêutico, suscetível de enriquecer a melodia cinestésica dos fatores psicomotores. Procura cobrir a integração psiconeurológica

e da personalidade psicomotora da criança dos 4 aos 12 anos, segundo o modelo de organização cerebral apresentado por Luria.

A BPM não visa substituir exames neurológicos ou psicológicos estandardizados, procura sim captar a personalidade psicomotora da criança e, simultaneamente, o grau de integridade dos sistemas funcionais complexos, baseado no modelo de organização cerebral de Luria (Fonseca, 1995).

Segundo Fonseca (1992, p.113) a BPM “procura analisar qualitativamente a *disfunção psicomotora* ou a *integridade psicomotora*” características da aprendizagem da criança, tentando compreender o modo como trabalha o cérebro e ao mesmo tempo os mecanismos que constituem a base dos processos mentais da psicomotricidade.

Apesar de não ser objetivo da BPM a avaliação dos aspetos somáticos e morfológicos, dos desvios posturais e do controlo respiratório, Vítor da Fonseca considerou o seu registo importante para uma caracterização global.

Assim, adotou na BPM a classificação proposta por Sheldon (1969) para os aspetos tipológicos:

- Ectomórfico (caracterizado pela linearidade, magreza e graciosidade do corpo, destacando o tronco reduzido e os membros compridos);
- Mesomórfico (caracterizado pela estrutura muscular e atlética do corpo);
- Endomórfico (caracterizado pelo aspeto arredondado e amolecido do corpo, normalmente gordos com o tronco extenso e membros curtos).

Quanto aos problemas de atitude, desvios posturais, como a lordose, cifose, escoliose, entre outros e sinais de raquitismo, pé boto e distonia, devem ser também objeto de observação e registo na BPM.

Ao nível do controle da respiração, deve-se verificar se a ampliação do tórax é suficiente ou insuficiente, observando a coordenação dos movimentos tóraco-abdominais, ritmicidade respiratória, sinais de factibilidade, entre outras, quer na abordagem inicial quer ao longo da aplicação da Bateria de Testes.

3.2.1. Cotação da BPM

Para a cotação da BPM tem-se em conta que esta é um instrumento organizado em sete fatores e vinte e seis subfactores, os quais são medidos numericamente de 1 a 4, sendo que cada ponto classifica o desempenho da criança.

Dividindo o valor total, obtido nos subfactores, pelo número de tarefas correspondentes a cada fator, obtêm-se valores que variam de um a quatro, correspondendo ao perfil psicomotor como está indicado no quadro 1.

Figura 1-Escala de pontos dos perfis psicomotores

Escala de pontuação		Perfil
1	Realização imperfeita, incompleta e descoordenada (Fraco)	Apráxico
2	Realização com dificuldades de controle (Satisfatório)	Dispráxico
3	Realização controlada e adequada (Bom)	Eupráxico
4	Realização perfeita, económica, harmoniosa e bem controlada (Excelente)	Hiperpráxico

Fonte: Fonseca, (1995, p. 120)

Em seguida, somando a pontuação dos sete fatores, obtém-se uma segunda pontuação, permitindo classificar a criança quanto ao tipo de perfil psicomotor geral.

A cotação máxima da prova será de 28 pontos (4×7 fatores), a mínima de 7 pontos (1×7) e a média de 14 pontos.

O quadro 2 que a seguir se apresenta, mostra nos respetivos intervalos pontuais, o perfil psicomotor geral.

Os perfis psicomotores superiores e bons são classificados de hiperpráxicos. As crianças que os obtêm não revelam dificuldades específicas.

Figura 2 – Perfil psicomotor geral

Pontos da BPM	Tipo de perfil psicomotor	Dificuldades de aprendizagem
27-28	Superior	---
22-26	Bom	---
14-21	Normal	---
9-13	Dispráxico	Ligeiras (específicas)
7-8	Deficitário	Significativas (moderadas ou severas)

Fonte: Fonseca, (1995, p. 128)

O perfil psicomotor normal é classificado de eupráxico. É pouco provável que crianças, com este perfil apresentem dificuldades de aprendizagem significativas (porém não é exclusiva), podendo no entanto, apresentar fatores psicomotores já mais variados e diferenciados, revelando imaturidade ou imprecisão no controlo.

O perfil psicomotor dispráxico identifica a criança com dificuldades de aprendizagem ligeiras, apresentando já um ou mais sinais desviantes. Segundo Fonseca (1995)

“a emergência do padrão dispráxico, revela que vários fatores se encontram, em termos psiconeurológicos, hesitantemente integrados e organizados, suspeitando-se de uma disfunção psiconeurológica dos dados tácteis, vestibulares e propriocetivos que interferem com a capacidade de planificar ações, daí a sua repercussão na aprendizagem”

(Fonseca, 1995, p. 129).

O perfil psicomotor deficitário, classificado de apráxico, é obtido por crianças que não realizam ou realizam de forma imperfeita e incompleta a maioria das tarefas da BPM.

As crianças com este perfil apresentam dificuldades de aprendizagem significativas do tipo moderado ou severo.

A BPM não é uma avaliação convencional mas sim dinâmica, que visa a observação da capacidade psicomotora evidenciada pela criança. Analisa qualitativamente a disfunção ou a integridade psicomotora da criança, possibilita a identificação e despistagem de Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotora, uma vez que permite-nos observar várias

componentes do comportamento psicomotor da criança de forma estruturada, não estereotipada.

Podemos, então, concluir que

“a relação funcional dos fatores psicomotores tende a revelar que a sua maturação psicomotora evolui da tonicidade à praxia fina, confirmando a hierarquia vertical que decorre da primeira à terceira unidade funcional”

(Fonseca, 1995, p. 347).

Tal facto permite tecer algumas considerações relevantes, não só em relação às três unidades funcionais de Lúria, bem como à implementação de um plano de intervenção elaborado pelo terapeuta/ técnico de psicomotricidade, para que consiga dirigir a terapia psicomotora delineando os objetivos e estratégias necessárias a cada caso.

4. Terapia Psicomotora

4.1. Conceito

A TPM constitui uma nova aproximação aos problemas da motricidade perturbada, partindo de um aspeto essencial e básico: auxiliar o indivíduo nas variadas ações de adaptação à vida corrente. Deste modo o psicomotricista/terapeuta da psicomotricidade pretende reajustar a criança à atividade mental que preside à elaboração do movimento.

Ao visar a determinação de sinergias e a integração mental do movimento, a TPM, não é mais do que uma educação do ato motor pelo pensamento, ao mesmo tempo em que constitui uma educação do pensamento através do ato motor. Logo, a TPM é uma terapia que, agindo por intermédio do corpo sobre as funções mentais perturbadas, considera o indivíduo na sua unidade e no seu meio de vida. Integra-se, portanto, no quadro das terapêuticas dos problemas neurológicos, psiquiátricos, psicossomáticos e mentais. (Ajuriaguerra e Soubiran, 1959).

Segundo Fonseca (2006: 83) os objetivos do trabalho do psicomotricista são:

“Prever e organizar as sequências motoras (plano do movimento) no espaço e no tempo;
Regular a excitação motora em intensidade e duração; Transmitir a consciência cinestésica e

intelectual da realização do ato; Fornecer informações de retorno (efeito da ação); Estimular o aperfeiçoamento motor. “

A TPM situa-se entre a pedagogia e a psicoterapia porque o terapeuta deve:

- Contribuir para a tomada de consciência da realidade pessoal do indivíduo, possibilitando-lhe assumir o seu próprio crescimento psíquico (psicoterapia);
- Valorizar a disponibilidade e a perfeição de ajustamento, a autonomia, e o investimento pessoal (pedagogia).

Em suma, a TPM tem como principais objetivos (Fonseca, 2006):

- Melhorar a atividade mental que preside à elaboração, transmissão, execução e controlo do movimento;
- Reconhecer direções, relações dos objetos, proporções, permanências e causalidades;
- Determinar sinergias (faculdade de produzir movimentos);
- Destruir sincinésias (movimentos parasitas e involuntários, inconscientes, que se produzem no decorrer de sinergias, e que não deveriam ocorrer) e paratonias (incapacidade de relaxamento voluntário da musculatura);
- Integrar o movimento;
- Aumentar a disponibilidade;
- Facilitar as reações adaptativas;
- Afirmar a lateralidade;
- Inibir as pulsões motoras;
- Melhorar a representação do movimento;
- Verificar a integração da noção de corpo;
- Melhorar a atividade nervosa;
- Permitir a realização motora consciente;
- Valorizar o aspeto simbólico e expressivo do movimento;
- Aperfeiçoar a relação e a comunicação.

De acordo com a Associação Portuguesa de Psicomotricidade, esta área atende a problemáticas de incidência corporal, incidência relacional e de incidência cognitiva, sendo um complemento importante na intervenção de crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

5. Definição e conceito de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID)

5.1. Comportamento adaptativo em crianças com DID

Para que a pessoa com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental possa alcançar o seu papel como cidadão ativo, é necessário que exista uma melhor compreensão acerca desta condição. Desta forma será possível proporcionar os meios ajustados e necessários para a sua participação e inclusão na sociedade. As últimas décadas têm-se mostrado fulcrais a esse respeito, uma vez que trouxeram consigo importantes mudanças que permitiram um melhor entendimento face a esta perturbação (Alonso & Schalock, 2010).

Essas mudanças são também visíveis na evolução do conceito referente às dificuldades de funcionamento de carácter intelectual por se entender que denominações como deficiência mental - atraso mental - eram demasiado penalizador para a pessoa, e não traduziam o envolvimento social da mesma, pelo que desde o princípio do século XXI começou a ser adotado a designação de Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID)

A DID é, então, definida como sendo caracterizada por limitações evidentes no funcionamento intelectual (dois desvios-padrão abaixo da média), acompanhadas por limitações concomitantes nas habilidades adaptativas, expressas nos seus três domínios: conceptual, social e prático, devendo o seu aparecimento ser anterior aos 18 anos (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2007; Schalock et al., 2010).

Para a operacionalização desta definição, é essencial ter em conta 5 princípios. Estes, descritos em seguida, são uma parte explícita da definição, pois para além de explicarem o contexto na qual surge, também indicam como deve ser aplicada a sua caracterização (Alonso & Schalock, 2010):

- A DID não deve ser vista como um traço individual, mas sim como resultado da interação do indivíduo com o contexto em que se insere, sendo por isso, também importante considerar as expectativas socioculturais esperadas para esse indivíduo;
- Uma boa avaliação deve ser feita tendo por base as diferenças culturais e linguísticas, assim como aspetos sensoriais, motores, adaptativos e comunicativos;

- É necessário ter em consideração a ideia da individualidade, ou seja, cada pessoa apresenta determinadas características, potencialidades e limitações (áreas fortes e menos fortes);
- A determinação de um perfil de competências e limitações deverá ter por base o desenvolvimento de um plano das necessidades de apoio individualizado e pertinente para uma participação efetiva da pessoa; e,
- Um indivíduo com DID irá ver a sua qualidade de vida melhorar, se beneficiar de apoios adequados e individualizados.

Inserido neste novo padrão de adaptação e participação de todos os indivíduos, independentemente das suas características pessoais e a existência de diagnósticos clínicos de dificuldades, parece importante proceder-se a uma breve consideração de como a intervenção psicomotora pode atuar como um apoio na aquisição da funcionalidade.

5.2.Importância da Intervenção Psicomotora na Educação de crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

Fonseca (2001) analisa a caracterização psicomotora da DID segundo três dimensões distintas: componencial, experiencial e contextual.

Na primeira dimensão, a **componencial**, Fonseca (2001) destaca:

- As componentes do processamento de informação e os fatores na população com DID parecem estar menos acessíveis e disponíveis; desta forma, surgem disfunções ou perturbações nos fatores psicomotores;
- A possibilidade de surgirem problemas de expressão e processamento dado as componentes executivas serem menos precisas e mais lentas; a nível psicomotor estes problemas são expressos por dismetrias, dissincronias e dispráxias;
- A identificação, a seleção, a organização de dados do problema, a estratégia unificada e sistemática de resolução, a representação mental da informação, a focagem da atenção, o processamento de recursos da memória, a monitorização da solução, a integração de feedbacks de performance são as meta-componentes da inteligência. Estas são ativadas inadequadamente nas pessoas com DID, desta forma ocorre uma degradação da interconexão entre os componentes do ato mental; e

- A DID parece evocar feedbacks inadequados, sugerindo disfunções entre os processamentos inferiores e superiores de informação, retratando certos desequilíbrios no processamento automático e superior, afetando a prestação cognitiva.

Segundo a **dimensão experiencial**, Fonseca (2001) assinala:

- As pessoas com DID apresentam dificuldades em tarefas novas que requeiram o recurso aos meta-componentes, devido a problemas de planificação e execução da decisão. Esta falta revela uma “inércia psicomotora” que leva a uma ausência de resposta para novos problemas.
- Dificuldades na transferência e na generalização das aprendizagens estão presentes na DID. Este facto verifica-se devido à rigidez e à limitação das rotinas mentais.
- Nas pessoas com DID parece existir uma falta de automatização e uma lentidão nos vários níveis de processos automáticos do ato mental. A nível psicomotor isto significa uma falha no funcionamento cibernético dos vários componentes do movimento voluntário.

Na **dimensão contextual** é importante referir (Fonseca, 2001):

- As dificuldades na adaptabilidade aos vários contextos podem fazer o desempenho cognitivo dos indivíduos com DID variar; a nível psicomotor, este rendimento pode ser alterado em função das mudanças que se podem executar nos contextos introduzindo fatores como equipamentos ou materiais que promovam o desenvolvimento psicomotor; e
- A avaliação da DID não deve ter em conta apenas uma avaliação psicométrica em função do QI, sendo importante avaliar o comportamento adaptativo do indivíduo, sugerindo assim uma avaliação dinâmica do potencial psicomotor onde o foco é colocado nos processos que integram, regulam, controlam e elaboram a motricidade como manifestação da adaptabilidade do indivíduo. Esta ideia é corroborada por inúmeros autores (Luckasson et al, 2002; Santos & Morato, 2002; Schalock et al, 2007; Morato & Santos, 2007; Schalock et al, 2010).

Os Psicomotricistas têm um perfil de competências bastante alargado, exercendo funções que vão desde a avaliação e intervenção em psicomotricidade até à coordenação e organização de serviços (Morais, Novais & Mateus, 2005).

A um nível mais micro, o técnico de psicomotricidade avalia o sujeito (com instrumentos adequados) e elabora o seu plano individual de intervenção.

A um nível mais amplo, o psicomotricista, enquanto coordenador de um serviço ou enquanto elemento de uma equipa multidisciplinar, tem a responsabilidade de participar na elaboração dos objetivos de cada pessoa, que depois irão ser trabalhados nas várias vertentes da vida. Pretende-se delinear um plano pertinente e adequado para cada cliente, de forma a melhorar a sua qualidade de vida (Coelho, Rodrigues, Santos & Eiró, 2003).

Os psicomotricistas poderão assumir um papel de grande relevância na reabilitação para que se possam atingir níveis pessoais de Independência na Vida Diária apropriados em pessoas com DID, não pondo a pessoa com as suas características e dificuldades à margem da comunidade logo à partida (Valente, Santos & Morato, 2011).

A intervenção psicomotora atua, assim, como uma “ponte” entre o “que a pessoa é” e o que “a pessoa pode ser”, entre a pessoa e a comunidade pois promove competências gerais e específicas que aumentam o repertório de comportamentos pessoais e sociais (Matos, 2005), imprescindíveis para uma participação ativa na sociedade.

Como profissional responsável na atuação com esta problemática, o Psicomotricista tem que basear as suas intervenções em modelos relevantes sobre a funcionalidade humana, qualidade de vida e apoios individualizados. Estes são importantes na medida em que explicam a natureza da dificuldade, o significado de bem-estar pessoal e a importância que os apoios adequados têm na melhoria da funcionalidade e de uma vida de qualidade (Buntinx & Schalock, 2010).

Desta forma, pode-se concluir que existem diversas áreas onde o indivíduo com DID apresenta dificuldades, sendo que a intervenção psicomotora, pela sua visão holística do ser humano, pode desempenhar um papel fundamental na otimização da qualidade de interação entre o sujeito com DID e o envolvimento, com o qual se relaciona diariamente. Um psicomotricista com conhecimentos de educação especial será uma mais-valia numa

equipe porque, através da cooperação com o docente, pode identificar dificuldades que estejam a interferir no rendimento escolar do aluno, e contribuir para o programa educativo individual ajudando a traçar objetivos e estratégias psicomotoras promotoras de aprendizagens.

Tendo em consideração o que foi anteriormente exposto procura-se agora evidenciar a importância de alguns conceitos de Psicomotricidade relacionados com a Educação, e demonstrar pontos de ligação e interesse entre os mesmos.

6. Relação dos conceitos de Psicomotricidade com a Educação

A educação não se deve cingir ao fornecimento de grandes quantidades de informação uma vez que a exposição à informação não é suficiente para desenvolver as capacidades de pensar e de aprender (Fonseca, 2001a).

O mesmo autor defende que o sucesso pressupõe a superação de obstáculos, o que melhora a motivação para a aprendizagem.

A aprendizagem resulta duma integração psicomotora complexa, que começa nos sistemas interoceptivos, ligados à organização tónico-emocional, seguindo nos sistemas propriocetivos, como as emoções e o controlo postural, e exteroceptivos, onde se enquadram os símbolos e o desenvolvimento prático (Fonseca, 1999).

É de salientar, de acordo com vários autores, que a escolaridade pré-primária é a base fundamental no desenvolvimento das capacidades visuo-percetivas nas crianças, sendo de extrema importância intervir precocemente com ajudas técnicas, ou seja, com a ajuda da Psicomotricidade.

O conceito de potencialidade corporal apresentado por Komar (2001) menciona que a totalidade das habilidades e capacidades que permitem a exclusão inconsciente e automatizada das aferências corporais estáticas e dinâmicas, que podem perturbar os canais de informação, processamento e memória, necessários a todos os processos de aprendizagem, deve ser feito através de um controlo corporal, permitindo a integração harmoniosa da informação relevante.

Deste modo, para este autor, a Psicomotricidade desempenha um papel relevante ao nível do tónus muscular, da postura, do equilíbrio, das coordenações globais, do controlo da

inibição voluntária, da organização do esquema, da imagem, da consciência, da noção e conceito corporais, do controlo da orientação espaço-temporal, da coordenação visuo-manual, e de todas as coordenações estáticas e dinâmicas que podem promover a captação, assimilação, processamento, evocação e consequentes programação, organização e execução das respostas tónico-posturais e de movimento e, consequentemente, cognitivas (Komar, 2001).

A fim de identificar precocemente as dificuldades das crianças, deve-se ter em atenção alguns aspetos do comportamento, nomeadamente a compreensão auditiva (seguir instruções, reter pequenas histórias e rimas, perceber a significação de palavras e frase), a linguagem falada (vocabulário, estrutura gramatical, formulação de ideias, contar histórias), a orientação espacial (perceção figura-fundo, constância da forma, posição e relação de espaço, controlo visuo-motor, copiar grafismos e figuras geométricas), a psicomotricidade (equilíbrio, imitação de gestos, estruturação rítmica, coordenação óculo-manual e óculo-pedal) e o comportamento social e emocional (cooperação, atenção, responsabilidade, integração no grupo, completamento de tarefas, discernimento, compreensão de situações novas) (Fonseca, 1984).

Realçamos a importância dada por Fonseca ao desenvolvimento psicomotor da criança, nomeadamente na consolidação da lateralidade, na estruturação da direccionalidade, na integração do corpo, na dissociação motora da mão e nas aquisições práticas em toda a sua obra, pois concordamos com Costa (2008), citado por Vilar (2010), quando refere que as aprendizagens escolares passam primeiro pelo conhecimento do corpo, do espaço, do tempo e dos objetos e das relações que a criança estabelece com eles.

Fonseca (1981) indica que as discalculias representam a incapacidade de compreensão dos números e das suas operações, dificultando a execução de operações aritméticas. Explica o autor, que se trata de uma dificuldade de organização espacial que leva a uma incapacidade operativa por má colocação dos números e por desconexão lógica das propriedades que os ligam, podendo associar-se a problemas agnósticos unilaterais e espaciais, apraxias construtivas, asomatognósias, problemas óculo-motores, agnosias de objetos e de imagens, problemas direcionais, agnosias de volumes, pesos, numerações, seriações, generalizações, entre outros.

Se uma criança apresenta um perfil psicomotor dispráxico, com dificuldades no movimento, provavelmente apresentará também dificuldades de aprendizagem, uma vez que a relação entre a motricidade e a organização psicológica não é harmoniosa (Fonseca, 1992).

As crianças com um perfil de hiperatividade, com dificuldades de coordenação e de relação social, podem manifestar dificuldades de adaptação e de relação, com consequências nas funções psíquicas superiores, como a linguagem, e que se poderão traduzir em dificuldades nas funções de aprendizagem da leitura, escrita e cálculo (Fonseca, 1992) nomeadamente:

- Dificuldades de leitura podem resultar de aspetos exteriores ou interiores, que são inerentes ao indivíduo e podem implicar desorganizações e bloqueios corporais, desorganizações do espaço e do tempo, problemas óculo-motores e problemas de lateralização.

- Dificuldade na escrita - Ligada às dificuldades na leitura, pode estar a dificuldade em escrever corretamente as palavras. Esta incapacidade pode dever-se a problemas de perceção auditiva ou dificuldades na compreensão da linguagem. As palavras mal escritas podem expressar dificuldades de discriminação sonora, de omissão de fonemas, de inversão de sílabas ou de letras, de agrupamentos de palavras homófonas, dificuldades em ligar o som com o grafismo, falta de acentos, confusão entre homófonas e homónimas, etc.

Fonseca (1976)

Para o autor, a escrita é um investimento motor, uma atividade gráfica que é realizada num espaço bem definido.

Como tem vindo a ser referido, Fonseca atribui à psicomotricidade um papel crucial no desenvolvimento do potencial de aprendizagem da criança, visto que contém o sentido concreto do comportamento e da aprendizagem, dando relevância ao corpo que

“Não é apenas o recetáculo do seu cérebro, mas inequivocamente, o habitat da sua inteligência”

Fonseca, (1992, p. 354).

Para o autor, a aprendizagem envolve a necessidade de uma grande integração sensorial que quando elevada ao nível do sistema nervoso central onde é organizada, armazenada e depois elaborada, origina as respostas e as reações motoras.

O mesmo autor defende que primeiramente dever-se-ia

“Alfabetizar a linguagem do corpo e só então caminhar para as aprendizagens triviais que não são mais que investimentos percetivo motores ligados por coordenadas espaço-temporais e correlacionados por melodias rítmicas de integração e resposta”

(Fonseca, 1996, p. 142).

Piaget (n/d), citado por Le Boulch (1987), realçou ao longo do seu trabalho a existência de laços entre a intuição matemática e a psicomotricidade.

O desenvolvimento do esquema corporal, lateralidade, estrutura espacial, orientação temporal e pré-escrita são fundamentais na aprendizagem. Uma criança que apresente um problema num destes elementos prejudica a sua aprendizagem. Concordando com Le Boulch,

“Um dos aspetos que o trabalho psicomotor assumirá durante o período escolar será, precisamente, o de fazer com que a criança passe da etapa perceptiva à fase da representação mental de um espaço orientado tanto no espaço como no tempo”

Le Boulch (1987,p. 35).

De acordo com Fonseca,

“As dificuldades escolares são consequência de uma deficiência de adaptação psicomotora, que engloba problemas de desenvolvimento motor, de dominância lateral, de organização espacial, de construção praxica e de estabilidade emotivo-afetiva que se podem projetar em alterações do comportamento da criança”

Fonseca (1981,pp. 149-150).

Os jogos e exercícios corporais propiciados de uma maneira integradora e harmoniosa contribuem para que a criança adquira a coordenação psicomotora, a conscientização e domínio do corpo, ajustamento dos gestos e movimentos, apropriação do esquema corporal, aumento das discriminações perceptivas, integração de espaço e noção de tempo pessoal. Desse modo a criança será capaz de assumir a sua corporeidade dentro de uma realidade que lhe permita a livre expressão, evitando-se dificuldades referentes ao seu processo de evolução.

Concluimos, partilhando da opinião que a Psicomotricidade deve ser englobada nas atividades diárias escolares proporcionadas pelos profissionais de educação, uma vez que um bom desenvolvimento psicomotor facilita uma boa aprendizagem e desempenho escolar.

Surge desta forma, o interesse em realizar um estudo comprovativo da importância da intervenção psicomotora em contexto escolar e da articulação entre o Técnico de Psicomotricidade e os profissionais de educação

II Parte – Estudo Empírico

1. Problemática e Contextualização

O corpo é matéria visível que reflete as transformações psíquicas e afetivas, resultantes da interação do indivíduo com os diversos contextos em que se insere. A percepção direta da interação dos sentimentos, emoções e pensamentos, é obtida a partir da mediação e indicações corporais que permitem inferir a presença de um "Eu".

O corpo é o suporte e veículo da expressão emocional que integra o conjunto de memórias, gestos, posturas, desejos pessoais, ou seja, de vivências essenciais para a construção da identidade e personalidade.

A linguagem corporal enquanto expressão que materializa a racionalidade e o pensamento permite ao ser humano projetar-se para além dos limites visíveis do seu corpo e deixar-se envolver num universo simbólico. Este universo coloca em foco questões existenciais que, em conjunto com as projeções, fazem com que nos consigamos observar acima da matéria concreta e palpável, e dizermos que temos um corpo ou somos portadores do corpo.

A consciência do sentir e perceber o corpo é indispensável para a construção securizante do seu funcionamento e para a identidade pessoal.

Wallon (1970, in Fonseca, 1976) referiu que as emoções orientam todo o desenvolvimento, e são desencadeadas por cada experiência nova, através das variações tónico-posturais e sensações correspondentes. As emoções são moderadas pela repetição do gesto, expressão do movimento e imitação, deixando espaço para a atividade representativa.

É de salientar a importância, e o interesse na intervenção precoce, na primeira infância, visto que problemas de origem genética, biológica e ambiental podem ser ultrapassados através de intervenções planeadas atempadamente e de qualidade (Guralnick & Conlon, 2007), existindo assim maior probabilidade de se obterem resultados positivos em termos de desenvolvimento (Shonkoff & Phillips, 2000).

Com formação em Psicomotricidade a autora do estudo considera deveras importante a Intervenção Psicomotora a nível Educacional uma vez, como o testemunham os autores apresentados na primeira parte deste estudo, que a prática de Psicomotricidade permite

atuar na propedêutica das aprendizagens escolares e no afinamento das praxias coordenativas.

O interesse pelo estudo da relação entre psicomotricidade e a educação de crianças com DID em idades pré-escolar surge também pelo fascínio da autora pela intervenção em idades precoces. De um modo geral, a influência extraordinariamente forte das experiências precoces na arquitetura do cérebro leva a que os primeiros anos de vida sejam considerados períodos de grandes oportunidades e ao mesmo tempo de grande vulnerabilidade para o desenvolvimento do cérebro (National Scientific Council on the Developing Child, 2007).

Se nas primeiras fases da vida do indivíduo a partilha de afetos, gestos, expressões e diálogo tónico for inadequada, pode comprometer negativamente os processos de identificação e individuação, refletindo-se mais tarde na insegurança e organização de mecanismos de defesa do comportamento e atitudes do indivíduo.

A Psicomotricidade é uma terapia de mediação corporal, que estuda o conjunto de fenómenos inscritos no corpo, avaliando e observando as características do movimento, das atitudes, das posturas e da mímica. Analisa a expressão de um corpo como constructo da sua unidade biopsicossocial, dirigindo a sua intervenção para o investimento no "eu corporal", através da promoção de um conjunto de vivências corporais. Estas podem permitir ao indivíduo ajustar ou reajustar a sua personalidade às condições do envolvimento, construindo uma maior capacidade adaptativa.

Deste modo, a identificação de fatores deficitários, pela avaliação do perfil psicomotor é essencial para definir metas de intervenção, seja para fins de prevenção ou reeducação.

Segundo Fonseca (1995), com base no perfil, podem ser elaborados programas de educação ou reeducação psicomotora, objetivando implementar uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica e tornar o cérebro da criança, um órgão com maior capacidade para captar, integrar, armazenar, elaborar e expressar informações.

Posto isto, e estando o objeto de estudo centrado na influência da Terapia Psicomotora no desenvolvimento de crianças com DID, e uma vez que, a Psicomotricidade é a área de Intervenção da autora do estudo, considerámos a seguinte questão de reflexão e de pesquisa:

É possível reconhecer-se ganhos, num curto espaço de tempo, nas competências escolares e sociais de crianças com DID após uma Intervenção Psicomotora?

2. Objetivos da pesquisa

Segundo Ribeiro (2007), os objetivos representam aquilo que o investigador se propõe a fazer para responder às questões de investigação.

O objetivo geral desta investigação é

- Analisar a importância da intervenção psicomotora em crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

Como objetivos específicos a cumprir propomo-nos:

- Identificar desvios psicomotores em crianças DID em idade pré-escolar;
- Analisar estratégias delineadas tendentes a minimizar os desvios psicomotores promovendo simultaneamente a inclusão;
- Analisar a importância do envolvimento dos profissionais de educação na realização das atividades relacionadas com a psicomotricidade e promotoras da inclusão
- Conhecer possível relação entre desvios psicomotores em crianças DID e as suas dificuldades relacionais

3. Opção metodológica

Com o objetivo de responder à pergunta de partida deste estudo, pretendemos aplicar a metodologia de investigação-ação com carácter qualitativo.

A investigação-ação como o nome indica é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:

- i) ação – para obter mudança numa comunidade, organização ou programa
- ii) investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente ou da comunidade. (Fernandes, 2006; Bessa et al, 2009).

As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994)

consideram que esta abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjetivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

É de extrema importância para este tipo de estudos, ser adquirido um conhecimento prévio, e uma revisão bibliográfica para melhorar as competências na realização das atividades previstas.

“As semelhanças de algumas estratégias da investigação-ação com estratégias da investigação qualitativa são razões que levam a que alguns autores considerem a investigação-ação como uma modalidade de investigação qualitativa”

(Bessa et al, 2009, p. 361),

Esta metodologia oferece ao investigador

“A possibilidade de observar, associar e interpretar os acontecimentos ocorridos no processo ensino-aprendizagem”

(Gavaldá & Santos, 1997, p. 112).

4. Participantes no estudo

A população é condicionada pelo enquadramento do meio onde o estudo se realiza tendo presente os objetivos definidos e os limites inerentes à experiência que se pretende e é possível realizar. Assim podemos considerar que os participantes enquadram uma amostra de conveniência porque pertence a um agrupamento escolar da zona de residência da investigadora.

Esta investigação-ação ocorreu em contexto escolar, na pré-primária.

Os participantes do estudo foram 6 crianças e as respetivas docentes das salas em que estavam incluídas: duas crianças do sexo feminino, e quatro crianças do sexo masculino, com idades cronológicas compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Estas crianças apresentavam dificuldades na motricidade fina e preensão, défice de atenção e agitação motora, e dificuldade na articulação da fala. As respetivas docentes são uma Professora e duas Educadoras, que participaram no estudo como entrevistadas e como cooperantes nas indicações de atividades em sala para toda a turma.

5. Técnicas de recolha de dados e Métodos de análise

a) A Entrevista

Uma entrevista é uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma das pessoas com a finalidade de obter informações (Bell, 1997).

Segundo Estrela (1994), a finalidade da entrevista é a recolha de dados de opinião que forneçam pistas para caracterizar o processo em estudo e também conhecer os intervenientes. O quadro conceptual do entrevistado pode definir o carácter das instruções a ser elaborado pelo entrevistador. Assim sendo, o nível social e cultural do entrevistado, assim como a idade e outros fatores, influenciam o tipo de perguntas e a maneira como são abordadas. Bingham e Moore (cit. em Estrela, 1994) referem que “ o entrevistado é franco quando tem a impressão de que o seu ponto de vista é apreciado e respeitado” (p. 345).

Estrela (*op. cit.*) ainda menciona a existência de três princípios orientadores na condução de uma entrevista ao professor: evitar dirigir a entrevista, dando liberdade ao entrevistado de responder como quiser sem no entanto perder de vista os objetivos da entrevista, assumindo uma orientação semidirectiva; dar a possibilidade dos temas abordados serem alargados, mesmo que isso implique o entrevistado responder a questões que ainda não foram abordadas mas o serão mais à frente na entrevista; por fim, conhecer a conotação dada pelo entrevistado a certas questões, precisando certas questões e levando-o a esclarecer certos conceitos, sem restringir, no entanto, a sua espontaneidade.

Foram realizadas três entrevistas, às três docentes das respetivas crianças, com a finalidade de recolher dados sobre o nível de inclusão e de participação das mesmas.

Como se pode ver pelo apêndice 1, referente à análise de conteúdo referente às Entrevistas, as três entrevistadas tinham idades compreendidas entre os 51 e os 56 anos.

A sua formação básica era a exigida para o exercício das suas funções, não se podendo considerar homogénea: uma delas tem Bacharelato, outra Licenciatura, e outra ainda para além da Licenciatura, uma Pós-Graduação em Educação Especial. No que respeita à turma de referência das crianças sinalizadas os dados mostram-nos que a criança C, cuja docente é P1, está incluída numa turma de 20 alunos, a docente P2 é responsável por uma turma de 17 alunos onde estão incluídos os alunos A1, A2, e A3, e por sua vez P3 é docente de uma

turma de 21 alunos, na qual estão incluídos os alunos B1 e B2. No que se refere às relações interpessoais, como podemos verificar pelo quadro que a seguir se apresenta, as relações interpares são boas, os alunos são bem aceites e agem com normalidade no grupo, referindo P1 que há uma inter ajuda dos mais velhos para os mais novos.

Uma análise mais fina ao quadro mostra-nos que C segundo a sua professora, tem tendência a relacionar-se mais com os familiares e a ignorar os colegas mais velhos, o que nos mostra que não valoriza a ajuda que estes lhe prestam.

Quadro 1: Dados referentes à categoria: relação interpares em sala de aula

Relações interpares em sala de aula	Subcategoria	Partip.	Unidade de registo
	Relações interpares na turma Boa	P1	Excelente, cooperação e interajuda das mais velhas para as mais novas
		P2	Mantem uma boa relação
		P3	Saudável e normal para a idade
	Relação dos pares com o aluno com DID Boa	P1	Relação boa
		P2	-Relação boa -e são bem aceite.
		P3	Integrado no grupo e bem aceite por todos
	Relações do aluno DID com pares Boa	P1	Ativa com os familiares, Ignora os mais velhos
		P2	Afável com todos os colegas
		P3	Normal

Sobre a caracterização dos alunos com DID, as suas docentes referem que C1 e A1 têm um desempenho abaixo do esperado para a sua faixa etária, A2, A3 estão integrados e o seu desempenho equipara-se ao desempenho dos seus colegas assim com B1 e B2, tal como os dados insertos no quadro número 2 revelam.

Quadro 2: Dados referentes à categoria: desempenho escolar dos alunos com DID

Desempenho escolar	Subcategoria	Participantes		Unidade de registo
	Abaixo dos colegas	P1	C	Não é semelhante
		P2	A1	Abaixo do esperado para a sua faixa etária
	Idêntico aos colegas		A2	Integrado, esperado para a sua faixa etária
			A3	Esperado para a sua faixa etária
		P3	B1	Sim é idêntico aos colegas
	B2			
	Compreensão de instruções	P1	Repetição e explicação com estratégias lúdicas de simples compreensão	
		P2	Fácil	
		P3	Fácil	

A leitura aos dados inseridos no quadro 2, também nos diz que as estratégias para a compreensão das instruções só são diferentes para P1, o que nos levanta a interrogação porque é que A1 tem facilidade de compreender as instruções, uma vez que é referido pela sua docente que tem um nível de desempenho abaixo do esperado.

Se tivermos em consideração o referido sobre as áreas de dificuldade dos alunos mencionados pelos seus docentes e apresentados no quadro numero 3 que se segue, esta dúvida estende-se a A2 e a A3, uma vez que também estes apresentam dificuldades na linguagem, formação pessoal e social e cumprimento de regras.

Na verdade as áreas de dificuldades apontadas são a socialização, a autonomia, a linguagem a motricidade. A leitura dos dados apresentados no quadro 3 na subcategoria auto conhecimento a grande maioria dos alunos não manifesta auto percepção das suas dificuldades, talvez devido à sua pouca idade, a exceção é A1 que por ter noção das suas dificuldades se esforça por as ultrapassar, apesar de ser dos mais novos.

Quadro 3: Dados referentes à categoria: áreas de dificuldades

Áreas de dificuldade	Subcategoria	Particip		Unidade de registo
	Socialização Autonomia Linguagem Motricidade	P1		Todas
		P2	A1	Desempenho académico, socialização, confiança, domínio do espaço e autonomia
			A2	Linguagem oral, formação pessoal e social e cumprimento de regras
			A3	Linguagem e motricidade (tónus muscular baixo), motricidade fina (prega)
		P3		Motricidade fina
	Autoconhecimento	P1	C.	Não
		P2	A1	Tem. Encontra-se a superar a dificuldade a nível da lateralidade
			A2	Não tem e o comportamento influencia a sua aprendizagem
			A3	Não tem, mantém a sua forma de agir
		P3		Por vezes não têm noção

A análise dos dados da subcategoria -auto conhecimento- encaminha-nos diretamente para uma outra subcategoria relacionada com caracterização dos alunos, a autossuperação das dificuldades, que nos diz que C apresenta um elevado grau de absentismo que impossibilita essa superação. A1 e A3 estão empenhados, A2 exige atenção da Educadora, e negociação em relação aos seus comportamentos. Também P3 diz que B1 e B2, por imitação dos colegas ou incentivo da Educadora, tentam superar as dificuldades.

Uma grande categoria encontrada nas Entrevistas diz respeito à dinâmica na sala de aula, que se subdivide em cinco subcategorias: utilização de materiais lúdicos; atividades do plano de trabalho; reação a atividades rotineiras; desempenho em atividades sem carácter lúdico e autonomia pessoal.

Quadro 4: Dados referentes à categoria: dinâmica em sala

Dinâmica em sala	Subcategoria	Partici	Unidade de registo
	Utilização de materiais lúdicos	P1	Sim são utilizados
		P2	Ao nível da linguagem
		P3	Sim são utilizados
	Atividades do plano de trabalho	P1	Motricidade fina e linguagem
		P2	Atividades do plano de trabalho
		P3	Desenho, pintura, tapeçaria, jogos de encaixe, expressão motora, etc.
	Reação a atividades rotineiras	P1	Observa e responde de forma muito rudimentar, não corresponde ao solicitado
		P2	Reagem bem
		P3	Reagem bem
	Desempenho em atividades sem caracter lúdico	P1	Não realiza
		P2	Normal, aderem sem obstáculos
		P3	Melhores resultados em atividades de caracter lúdico
	Autonomia pessoal Muito bom	P1	Sem dificuldades, exceto regras à mesa
		P2	Sem dificuldades
		P3	Sem dificuldades

Como podemos constatar pela leitura dos dados do quadro supra apresentado, apenas P2 diz utilizar os materiais lúdicos para trabalhar a linguagem, para P1 e P3 esse material é utilizado em qualquer área. No referente às atividades motoras e tendo em conta que o cerne da entrevista são os alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, P1 e P3 mostram dar muita importância às atividades de motricidade fina (desenho, pintura, tapeçaria) e também de linguagem. Por sua vez o quadro mostra-nos que os alunos não têm qualquer dificuldade ao nível da autonomia pessoal, o que justifica a boa reação dos alunos de P2 e P3 às atividades do dia-a-dia.

Quadro5: Dados referentes à categoria: exercícios de psicomotricidade

Exercícios de Psicomotricidade	Subcategoria	Partici	Unidade de registo
	Em sala	P1	Sim
		P2	Sim, às vezes
		P3	Sim, atividades que promovam a psicomotricidade
	Disponibilida de de parceria com a Técnica em atividade	P1	Sim
		P2	Sim, uma mais-valia para as crianças com DID, mas também para o grupo em geral
		P3	Sempre recetiva a colaborar

Com o objetivo de justificar a intervenção em Psicomotricidade, fez parte da Entrevista às docentes, questões sobre uma possível intervenção nesta área. Como podemos verificar pelos dados apresentados no quadro 5, apesar de haver exercícios motores em sala de aula, os docentes estão abertas a uma cooperação que contribua para uma melhoria do desempenho de todos os dos alunos da sala.

PRIMEIRA FASE DE INTERVENÇÃO

b) A Avaliação psicomotora dos alunos com DID

A avaliação dos alunos para um conhecimento real das necessidades ao nível da Psicomotricidade situa-se numa primeira fase da intervenção investigação-ação e foi levada a cabo com o auxílio da bateria de Vitor da Fonseca.

Como referimos na parte teórica (ponto 3.2 p. 18) a BPM não serve para diagnosticar défices neurológicos nem disfunções ou lesões cerebrais. A BPM avalia o desempenho da criança numa situação formal, ou seja, fora do contexto do dia-a-dia. O perfil psicomotor obtido é reflexo das experiências vivenciadas e da especificidade biológica, genética e endógena de cada um.

Resultados da primeira avaliação BPM

As avaliações das crianças foram realizadas individualmente numa sala de apoio, os dados recolhidos constituem um material bruto que necessita ser tratado de modo a se conseguir a sua redução, simplificação, seleção e organização, até se obterem elementos manuseáveis que permitam estabelecer relações, fazer interpretações e chegar a resultados ou conclusões (Gomez, Flores e Jiménez, 1999).

Porque a avaliação tinha por finalidade uma análise de necessidades para a planificação de uma intervenção os dados recolhidos permitiu-nos fazer a seguinte caracterização das crianças.

Criança A1: Ao nível da tonicidade e da equilibração obteve cotação 2 (dispráxico). Apresentou-se hipotónica (visto ser mais extensível), com resistência na realização das atividades, dificuldade no direcionamento e na persistência motora. A lateralidade e noção do corpo obtiveram cotação 3 (eupráxico), o que mostra uma realização controlada e adequada das atividades. Apresentou dificuldades ao nível da memória, e da distinção das diferentes partes do corpo, fruto de carência de autonomia e confiança.

A cotação a nível da estruturação espaço-temporal e praxias fina e global foi de 1 (apráxico) o que significa que mostra alguma dificuldade nas limitações do espaço e do tempo e de organização, e que apresenta realização imperfeita e incompleta, os movimentos são impulsivos e descoordenados.

Criança A2: Ao nível da tonicidade e da equilibração obteve cotação 2; apresentou-se hipotónica visto ser mais extensível, com dificuldade de concentração e atenção, de controlo, postura, emoção e de força, dificuldade no direcionamento e na persistência motora resultado da sua agitação constante, fatores que influenciam a sua aprendizagem. A lateralidade, noção do corpo e estruturação espaço-temporal tiveram cotação 3, o que mostra uma realização controlada e adequada das atividades, não apresenta dificuldades ao nível da memória, da distinção das diferentes partes do corpo, mostra alguma dificuldade nas limitações do espaço; e cotação 1 para as praxias, global e finas, indicando realização imperfeita e incompleta, os movimentos são impulsivos e descoordenados.

Criança A3: A tonicidade, equilíbrio, lateralização e praxias, global e fina, tiveram cotação 2 equivalente a respostas com dificuldade de controlo, provenientes do medo e

timidez apresentados pela criança. Apresentou controlo motor, dificuldade na escolha da mão preferencial (utiliza a direita e a esquerda), mostrou grande dificuldade na pega do lápis e fraca preensão. Ao nível da estruturação espaço-temporal obteve cotação 3, o que mostra uma realização controlada e adequada das atividades, realização com ponderação e raciocínio, não apresenta dificuldades ao nível da memória, nem nas limitações do espaço e do tempo; e obteve cotação 4 para a noção do corpo, mostrou distinção das diferentes partes do corpo, distinção correta da direita/esquerda, realização das atividades perfeita, harmoniosa e bem controlada.

Criança B1: A tonicidade obteve cotação 4 (hiperprático), equivalente a realização perfeita, harmoniosa e bem controlada, sem manifestações de dificuldades aparentes; ao nível do equilíbrio e das praxias, global e fina, obteve cotação 1, equivalente a realização imperfeita, incompleta e descoordenada, apresentou fraco controlo motor, mostrou grande dificuldade na pega do lápis e fraca preensão, situação que quando toma consciência modifica e melhora. A lateralização, noção do corpo e a estruturação espaço-temporal tiveram cotação 2, equivalente a respostas com dificuldade de controlo, utiliza ambas as mãos para escrever, cortar e não distingue a direita/esquerda, dificuldades de memorização e organização espacial, ao nível temporal não apresentou dificuldade.

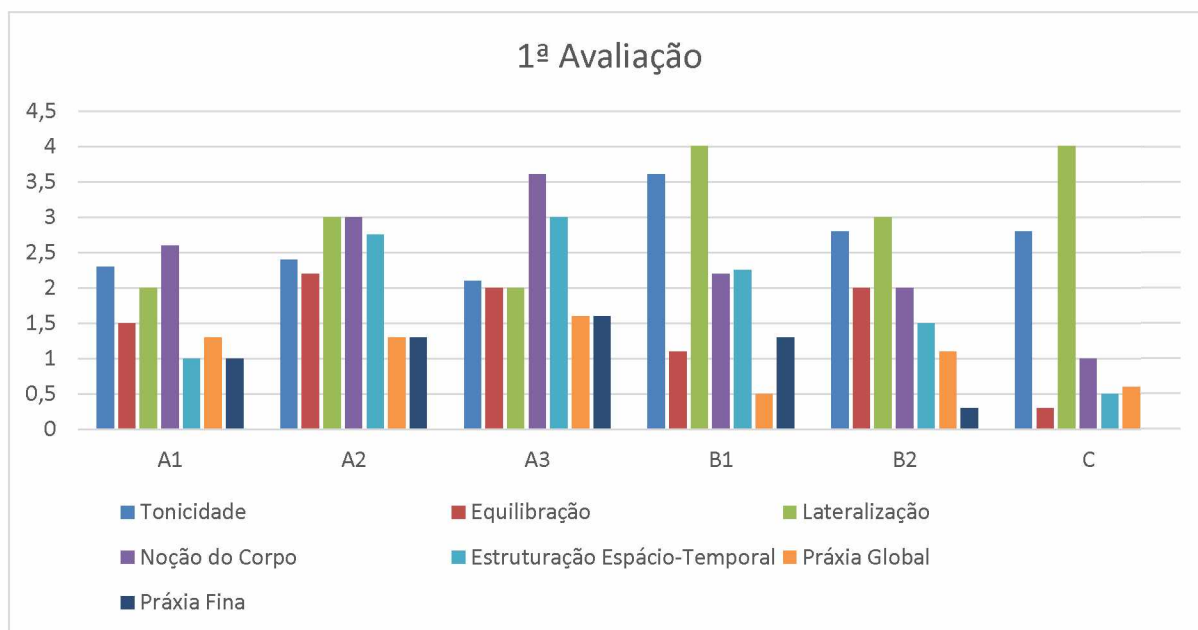
Criança B2: A tonicidade e lateralização obtiveram cotação 3, apresentou-se hipotónica visto ser mais extensível, sem resistência na realização das atividades, mostrou uma realização controlada e adequada; ao nível da equilibração, noção do corpo e estruturação espaço-temporal obteve cotação 2, apresentou dificuldades ao nível da memória, não distinguiu a direita/esquerda, mostrou alguma dificuldade nas limitações do espaço e do tempo e de organização; ao nível da praxia global com cotação 1, apresentou realização imperfeita e incompleta, sem controlo nem planeamento motor; ao nível da praxia fina, obteve cotação 0, não conseguiu realizar as atividades de coordenação manual, e apresentou fraco planeamento e preensão motora.

Criança C: A tonicidade obteve cotação 3, demonstrando dificuldade de controlo; ao nível da lateralização obteve cotação 4, sem dificuldade aparente; ao nível da noção do corpo, estruturação espaço-temporal e praxia global, obteve cotação 1 com realização imperfeita e incompleta, sem controlo motor, sem limites de espaço e tempo, apresentou distração constante; ao nível da equilibração e praxia fina, obteve cotação 0, com dificuldade no

equilíbrio estático e dinâmico, não conseguiu realizar as atividades de coordenação manual, e apresentou fraco planeamento e preensão motora.

Os resultados também se podem apresentar no seu conjunto, no seguinte gráfico.

Gráfico 1- Resultados da primeira avaliação BPM



A interpretação dos dados obtidos permitem-nos identificar como área mais forte a lateralização, que obteve o valor exato de 3. Os fatores psicomotores tonicidade e noção do corpo alcançaram média mais próxima, respetivamente 2,6 e 2,4. Já os fatores equilíbrio e estruturação espaço-temporal obtiveram a média equivalente a 1,75 e 1,85, respetivamente. Como foi orientado na cotação dos fatores da BPM, tais valores foram arredondados para 2. E as praxias, global e finas, obtiveram, respetivamente, 1,2 e 1,12. (ver gráfico 1).

Em síntese, todos os fatores psicomotores são necessários para um desenvolvimento dito normal, mas Fonseca (1995) realça que a Estruturação Espaço-temporal depende do grau de integração e organização dos fatores psicomotores anteriores, visto que, sem uma adequada Lateralidade e/ou Noção do Corpo, as elaborações ou extensões das suas capacidades não podem estabelecer uma adequada Estruturação Espaço-Temporal e como

consequência, a organização e a estruturação ficam limitadas ou imprecisas, o que é exposto segundo os resultados, visto que este fator psicomotor apresentou em média uma cotação de 2 (perfil psicomotor dispráxico).

Os fatores de praxia fina e global apresentaram média de 1 valor (perfil psicomotor apráxico), o que mostra que crianças avaliadas manifestam dificuldades nas capacidades coordenativas motoras gerais e na capacidade de regulação dos movimentos, sendo necessária uma intervenção o mais cedo possível. As atividades de coordenação motora fina foram difíceis de realizar corretamente, uma vez que os movimentos se apresentaram impulsivos e descoordenados. Fonseca relaciona os défices nas tarefas de Praxia Fina como origem dos problemas escolares, principalmente dificuldades na escrita, leitura e matemática. É de extrema importância que no pré-escolar as crianças sejam preparadas para a alfabetização com intensas atividades relacionadas à motricidade fina.

Podemos concluir, com base nos resultados da BPM (gráfico 1), que este grupo é muito heterogéneo, sendo os fatores Práxia Global e Práxia Fina, o ponto mais fraco dos participantes, seguido da equilibração e estruturação espaço-temporal. A lateralização apresenta-se como fator psicomotor mais forte.

Ao seguimento da análise das avaliações individuais foi necessário sintetizar as necessidades encontradas para que a intervenção decorresse com vista a combater as suas dificuldades.

6. Análise de Necessidades e Plano de Ação

6.1. Análise de Necessidades

O quadro teórico apresentado na primeira parte deste estudo e a análise aos dados que temos vindo a referenciar permite-nos uma confrontação entre o real e o desejável e a sinalização das necessidades encontradas

Quadro 6- Análise de Necessidades e Plano de Ação

Situação ideal	Situação real	Necessidades
<p>Manifestação de:</p> <p>Tónus muscular normal,</p> <p>Controlo postural</p> <p>Coordenação global</p> <p>Controlo da inibição voluntária</p> <p>Organização do esquema, da imagem, da consciência, da noção e conceito corporais</p> <p>Capacidade de assimilação, processamento, evocação.</p> <p>Capacidade de programação, organização e execução das respostas tónico-posturais e de movimento e, consequentemente de respostas cognitivas.</p> <p>Compreensão auditiva</p> <p>Capacidade de seguir instruções; reter pequenas histórias e rimas; perceber a significação de palavras e frase.</p> <p>Orientação espacial (perceção figura-fundo, constância da forma, posição e relação de espaço, controlo visuo-motor, copiar grafismos e figuras geométricas),</p> <p>Equilíbrio</p> <p>Imitação de gestos, estruturação rítmica</p> <p>coordenação óculo-manual e óculo-pedal</p> <p>Comportamento social e emocional (cooperação, atenção, responsabilidade, integração no grupo, completamento de tarefas)</p>	<p>Dificuldades ao nível da praxia fina e da praxia global,</p> <p>Incumprimento de regras,</p> <p>Atraso da linguagem oral,</p> <p>Comportamento desafiador,</p> <p>Delicada orientação a nível temporal e espacial,</p> <p>Limitações ao nível do equilíbrio</p> <p>Baixo tónus muscular</p> <p>Dificuldade na interação social</p> <p>Limitações cognitivas</p> <p>Dificuldade ao nível do equilíbrio e da coordenação</p>	<p>Promover e desenvolver a musculatura (exercícios de força e de descontração),</p> <p>Promover atividades de coordenação e ritmo,</p> <p>Trabalhar os conceitos corporais e a sua localização,</p> <p>Treino cognitivo,</p> <p>Promover atividades de praxia fina (encaixes, recorte, picotado),</p> <p>Praticar exercícios de motricidade global (pé coxinho)</p> <p>Promover o equilíbrio estático e dinâmico</p>

Com vista a superar as dificuldades identificadas tivemos de estruturar a organização de sessões de reeducação psicomotora, bem como formular os objetivos da mesma.

6.2. Plano de Ação

Ao iniciar a intervenção psicomotora foi necessário elaborar um plano estruturado com as áreas do desenvolvimento a trabalhar. Ao longo da intervenção foi elaborado pela investigadora um plano de intervenção de cooperação com as três docentes, para que fosse possível a realização de algumas atividades em sala aula, de maneira a promover o melhor desenvolvimento dos alunos da sala e atividades inclusivas e não só direcionadas para os alunos alvo.

6.2.1. Intervenção Psicomotora direta com as crianças alvo

Como se pode ver pelo quadro 7 (abaixo apresentado), os objetivos delineados corresponderam às dificuldades específicas apresentadas pelos alunos, e foram enquadrados em áreas do desenvolvimento. Esses objetivos foram os mesmos para todas as crianças nas áreas de motricidade fina, motricidade global, equilíbrio e cognição, estabelecendo-se uma diferenciação nas áreas estruturação espaço-temporal, noção do corpo, lateralização, tonicidade, linguagem e socialização

Quadro 7: Plano de Intervenção direta da 1ª Avaliação Psicomotora

Crianças	C	A1	A2	A3	B1	B2
Motricidade fina	Objetivo geral: Desenvolver Motricidade fina Objetivos específicos: Desenvolver a integração visuo-manual Desenvolver destreza e precisão de movimentos Desenvolver as capacidades gráficas					
Motricidade global	Objetivo geral: Desenvolver Motricidade global Objetivos específicos: Desenvolver movimentos e competências globais complexas					
Equilíbrio	Objetivo geral: Desenvolver o Equilíbrio Objetivos específicos: Promover o equilíbrio estático Promover o equilíbrio dinâmico					
Estruturação Espaço-Temporal	Objetivo geral: Promover estruturação espacial Objetivos específicos: Desenvolver a estruturação				Objetivo geral: Promover estruturação espacial Objetivos específicos: Desenvolver a estruturação	

	espacial Ampliar a estruturação rítmica				espacial Ampliar a estruturação rítmica	
Noção do Corpo	Objetivo geral: Promover a noção do corpo Objetivos específicos: Desenvolver a capacidade somatognosica				Objetivo geral: Promover a noção do corpo Objetivos específicos: Desenvolver a capacidade somatognosica	
Lateralização				Objetivo geral: Promover a lateralização Objetivos específicos: Melhorar a noção de direita e esquerda nela própria Potenciar o conceito de direita e esquerda		
Tonicidade		Objetivo geral: Promover a tonicidade Objetivos específicos: Facilitar a relaxação corporal Inibir o comportamento impulsivo				
Cognição	Objetivo geral: Desenvolver competências cognitivas Objetivo específico: Promover capacidade de atenção Promover capacidade de execução Desenvolver o jogo simbólico Desenvolver a capacidade de associação e categorização Desenvolver a noção de tamanho Desenvolver a capacidade de reconhecer e identificar ações Desenvolver a capacidade de reconhecer e identificar as cores básicas: Azul, amarelo, vermelho					
Linguagem	Objetivo geral: Estimular o desenvolvimento da linguagem e comunicação Objetivo específico: Desenvolver a comunicação recetiva Desenvolver a linguagem expressiva					
Socialização	Objetivo geral: Desenvolver competências sociais Objetivo específico: Desenvolver as capacidades de interação social					

Depois de delinear o plano de intervenção adequado aos participantes, iniciou-se as sessões de Psicomotricidade. As sessões tiveram duração de 30/45 minutos, consoante a disposição da criança, estas sessões foram realizadas numa sala de apoio do Agrupamento de Escolas

Abade Correia da Serra de Serpa. Inicialmente foram delineadas estratégias para a intervenção psicomotora, a seguir descritas:

- Estabelecimento de uma relação de confiança entre a criança e a técnico;
- Estrutura nas sessões coerente e previsível (sempre a mesma);
- Estruturação das sessões partindo de tarefas mais simples para as mais complexas;
- Complexificação ou simplificação das tarefas sempre que necessário, facilitando a sua compreensão;
- Fornecimento de feedbacks relativos ao desempenho e incentivo de comportamentos positivos durante a concretização das atividades;
- Utilização de objetos mediadores da atividade e representativos de estímulos à interação com o outro e com o envolvimento;
- Correção ou ignoração de comportamentos indesejados.
- Maximização de áreas fortes como estratégia para desenvolver as menos fortes;

A criança C participou apenas na primeira avaliação, não frequentou a escola durante dois meses por motivos de saúde.

6.2.2. Intervenção cooperada com docentes





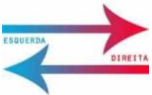

Os seguintes exercícios têm como objetivo auxiliar as docentes, na preparação de atividades que constituam meios importantes para o desenvolvimento de determinadas competências. Foi importante adaptar os exemplos apresentados, criando novas atividades baseadas nas tarefas abordadas. A prática sistemática das mesmas atividades possibilitou treinar as crianças para a realização perfeita dessa mesma atividade, e prepará-las para adquirir competências implícitas na atividade e transferi-las para o seu dia-a-dia. Pretendeu-se potenciar áreas menos desenvolvidas, favorecendo a motivação e evitando situações de frustração. Este plano abrange todas as crianças da sala de aula, não apenas as crianças com DID.

O plano de intervenção de cooperação com as docentes é exposto de seguida.

Quadro 8: Plano de cooperação durante e pós-intervenção

Áreas	Objetivos	Estratégias	Material
Praxia fina	Corresponder objetos com características semelhantes.	Agrupar objetos de acordo com as suas cores. Agrupar objetos de acordo com as suas formas. Ex.: “ <i>Jogo das diferenças</i> ” – procurar as diferenças em desenhos/imagens idênticas;	Arcos e cones; Figuras geométricas Folhas/fichas de trabalho Imagens apelativas Lápis e canetas
	Controlar movimentos finos precisos	Enfiar massas num frasco. Fazer colares e pulseiras com diferentes materiais. Complexificar a tarefa introduzindo várias cores e solicitando pequenas sequências (vermelho, azul, vermelho) durante a tarefa. Nota: Começar por tarefas mais simples e com objetos maiores, reduzindo posteriormente o seu volume e aumentando o grau de complexidade.	1 Frasco; Cordão de sapato/fio de lã. Massas, botões, contas de várias cores e/ou outros materiais atrativos para realizar os colares.
	Organizar movimentos de acordo com um plano prévio	Realizar construções com legos; Construir torres com objetos de grande volume, envolvendo todo o corpo (esponjas volúveis), progredindo para a utilização de apenas alguns segmentos corporais e de objetos mais pequenos	Cubos; Legos; Almofadas e colchões.
		Completar desenhos/fichas com pormenores em plasticina e plastificar; Construir diferentes coleções de figuras, variando a temática	Plasticina; Folhas brancas; Fichas de trabalho; Imagens ilustradas; Plasticina e objetos de moldagem.
	Controlar movimentos de acordo com fronteiras	Colorir uma figura dentro dos limites estabelecidos Colocar um cordel nos limites das figuras a preencher. Nota: Começar por figuras maiores e criativas, progredir para fig. de pequenas dimensões.	Massas, lãs, rolos de papel, fotos, etc. Folhas Brancas e fichas de trabalho. Canetas/lápis coloridos. Cola, fita-cola e tesoura.

Praxia global/ Equilíbrio	Criar movimentos de coordenação oculo-manual	<p>Lançar a bola com uma mão em direção a um alvo de 3m Lançar bolas para o adulto/colega. Lançar a bola por cima e por baixo. Tirar várias bolas de um cesto e tornar a encher. Jogar basquete/bowling ou outros jogos desportivo-pedagógicos.</p> <p>Pontapear a bola em direção a um alvo de 3m.; Realizar saltos com dois e/ou um pé.</p>	<p>Colchões; Bolas; Marcadores (cesto de basquete); Cordas; Giz; Berlindes;</p>
	Criar movimentos de coordenação oculo-pedal	<p>Correr com uma bola. Idealizar jogos com tarefas de coordenação de vários e diferentes segmentos corporais Ex: Caminhar sobre uma linha/banco sueco.</p>	<p>Colchões; Esponjas; Bolas terapêuticas Baloços Bancos; Bolas;</p>
	Organizar/reorganizar os movimentos para manter o equilíbrio	<p>- Encontrar um objeto seguindo indicações de olhos fechados</p> <p>Caminhar ao longo de um banco sueco, receber e lançar a bola (jogo do crocodilo, jogo da glória).</p> <p>Organizar dias de gincanas de jogos tradicionais em família (jogo da macaca, saltar a corda, o “rei manda”). Percorrer passeios de rua. Manter a posição estática em cima de superfícies instáveis.</p> <p>Frequentar parques infantis com diferentes baloiços (permite o reajustar do equilíbrio corporal).</p> <p>Equilibrar objetos na cabeça Jogo da “estátua”. Subir e descer degraus.</p>	<p>Sacos de areia, livros, etc. Colchões; Almofadas</p>

Cognição	<p>Ser capaz de identificar diferentes estímulos;</p> <p>Ser capaz de reduzir a agitação motora (acalma-se);</p> <p>Aumentar períodos de atenção e participação nas tarefas.</p> <p>Construir puzzles;</p>	<p>Identificar o som de pormenores de uma música (buzina, relógio).</p> <p>Discriminar pormenores em imagens com muitos estímulos visuais (<i>Jogo das diferenças</i>).</p> <p>Praticar momentos de pausa e descontração; Respirar e inspirar fundo várias vezes;</p> <p>Soprar balões de sabão; Escutar músicas calmas (de relaxamento). Reduzir tempos das tarefas; Simplificar instruções; Dividir atividades por etapas; Reforçar positivamente o seu empenho.</p> <p>Montar quebra-cabeças simples; peças de encaixe, etc.</p>	  
Comunicação e linguagem	<p>Utilizar turnos de comunicação</p> <p>Aumentar o vocabulário e complexificar as frases.</p>	<p>Desafiar ao relato/descrição verbal, gráfica e dramática de determinada atividade realizada e/ou momentos do dia. Leitura e dramatização de contos/histórias Jogos de mimica.</p>	
Lateralização	<p>Trabalhar em espelho (criança em frente ao docente)</p>	<p>Nomear as partes do corpo que são tocadas, e identificar nele próprio as partes indicadas</p>	
Tonicidade	<p>Amassar e Cantar e realizar movimento ritmo da música Relaxação e contração muscular</p>	<p>Amassar uma folha de papel, cartolina, etc.</p> <p>Circular pela sala ao ritmo de uma música e realizar movimentos</p>	

7. Avaliação final dos alunos com DID

Criança A1: Ao nível da tonicidade e noção do corpo, obteve cotação 3 o que mostra uma realização controlada e adequada das atividades, mais rigidez e controlo da descontração muscular; ao nível da equilibração e da praxia fina obteve cotação 2 com dificuldade no direcionamento e alguma dificuldade no equilíbrio dinâmico, apresenta alguma dificuldade na coordenação manual, mas com maior preensão. A lateralidade obteve cotação 4, sem hesitações na escolha da direção direita/esquerda. Ao nível da estruturação espaço-temporal e praxia global, obteve cotação 1, com dificuldade na orientação no espaço, descoordenação motora e planeamento motor reduzido.

Criança A2: Ao nível da tonicidade, noção do corpo e estruturação espaço-temporal obteve cotação 2, apresenta maior rigidez muscular, não apresenta dificuldades ao nível da memória, maior controlo postural, capacidade de descontração/contração; ao nível da lateralidade obteve cotação 4, sem hesitações de escolha direita/esquerda; ao nível da equilibração, e praxias global e fina obteve cotação 2, com dificuldade de concentração e atenção, resultado da agitação motora constante.

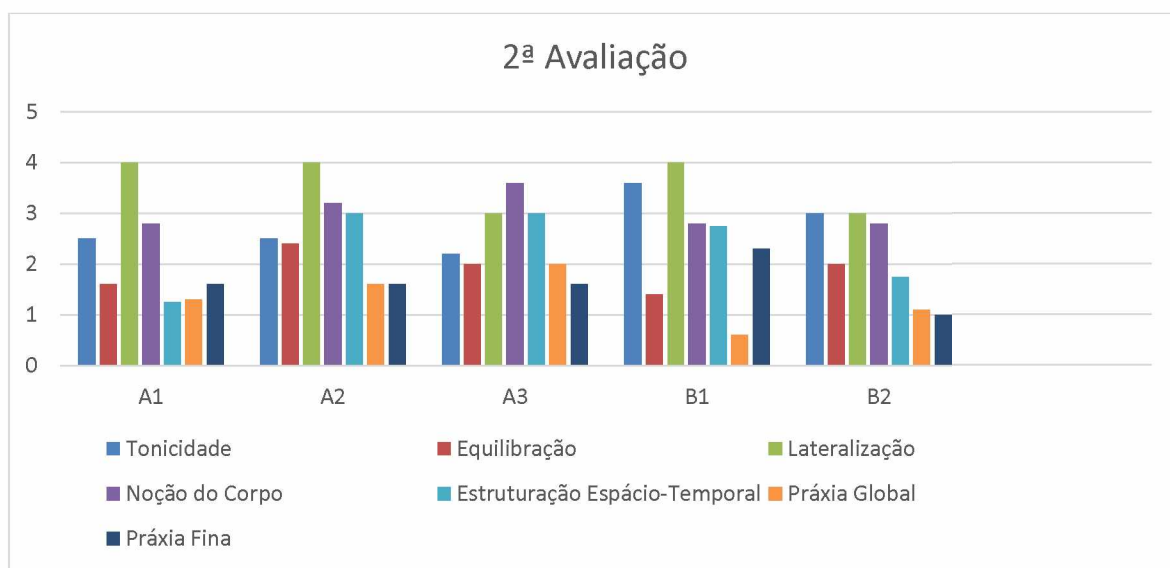
Criança A3: A tonicidade, equilíbrio e as praxias, global e fina, tiveram cotação 2 equivalente a respostas com dificuldade de controlo, apresentação hesitação na realização das tarefas, e apresenta algum medo na realização das mesmas, maior rigidez na preensão do lápis; ao nível da lateralização obteve cotação 3, sem dificuldade na escolha da mão preferencial, hesitação ao nível ocular; ao nível da noção do corpo obteve cotação 4, mostrou distinção das diferentes partes do corpo, distinção correta da direita/esquerda, realização das atividades perfeita, harmoniosa e bem controlada.

Criança B1: A tonicidade e a lateralização obtiveram cotação 4 equivalente a realização perfeita, harmoniosa e bem controlada, sem manifestações de dificuldades aparentes; ao nível do equilíbrio e da praxia, global, obteve cotação 1, equivalente a realização imperfeita, incompleta e descoordenada, apresentou fraco controlo motor, com hesitações posturais e desequilíbrios; ao nível da noção do corpo e a estruturação espaço-temporal obteve cotação 2, equivalente a respostas com dificuldade de controlo, não distingue a direita/esquerda, dificuldades na organização espacial, não apresenta dificuldade na pega do lápis e demonstra maior preensão.

Criança B2: A tonicidade, lateralização e noção do corpo obtiveram cotação 3, apresentou-se hipotónica visto ser mais extensível, sem resistência na realização das atividades, mostra uma realização controlada e adequada; ao nível da equilibração e estruturação espaço-temporal obteve cotação 2, apresenta dificuldades ao nível da memória, não distingue a direita/esquerda, mostra alguma dificuldade nas limitações do espaço e de organização; ao nível das praxias global e fina com cotação 1, apresenta realização imperfeita e incompleta, com algum controlo e planeamento motor, apresenta uma melhor prega no lápis e maior preensão.

Os resultados da avaliação final também se podem apresentar no seu conjunto, no seguinte gráfico.

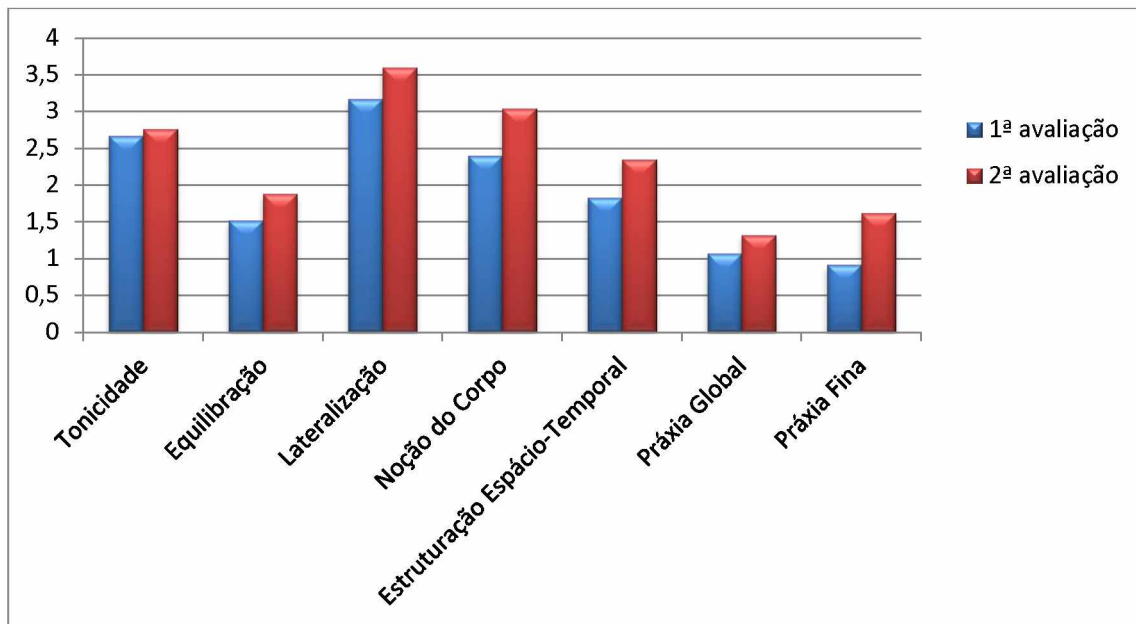
Gráfico 2: Resultados da avaliação final



A interpretação dos dados obtidos permitem-nos identificar como área mais forte a lateralização, que obteve o valor médio 3,6. O facto psicomotor noção do corpo segue-se como segunda área mais forte, com cotação média 3. O fator psicomotor tonicidade alcançou média de 2,76. Os fatores psicomotores estruturação espaço-temporal e equilibração obtiveram respetivamente 2,35 e 1,88. Por sua vez os fatores praxia global e praxia fina obtiveram 1,32 e 1,62, respetivamente, apresentado o valor médio mais próximo. Como foi orientado na cotação dos fatores da BPM, tais valores foram arredondados. (ver gráfico 2).

De um modo geral e em comparação com a primeira avaliação (gráfico 1), podemos concluir que todos os fatores psicomotores aumentaram em média o seu valor, como podemos verificar no gráfico 3.

Gráfico 3: Resultados dos valores médios dos fatores psicomotores



Concluiu-se, deste modo, que durante o tempo de intervenção psicomotora ocorreram alterações nos fatores psicomotores. Apesar de significativas alterações nos valores, constatou-se que os fatores psicomotores lateralidade, noção do corpo e praxia fina encontravam-se com cotação média de 3,1; 2,4 e 0,91, respetivamente, e na avaliação final conquistaram valores 3,6; 3,04 e 1,62, respetivamente. Em suma a lateralização alcançou um perfil psicomotor hiperpráxico, a noção do corpo um perfil eupráxico, e a praxia fina que apresentava um perfil psicomotor apráxico, na segunda avaliação o valor médio alcançou um perfil psicomotor dispráxico.

7.1. Avaliação por parte dos docentes

Apesar de termos consciência do pouco tempo de intervenção procurou-se saber a perceção das docentes participantes no estudo em relação à intervenção, pelo que uma segunda

entrevista com esse objetivo foi levada a cabo com todas as docentes, exceto com P1. A análise de conteúdo à mesma permitiu-nos chegar ao quadro 9 que a seguir se apresenta.

A análise aos dados inscritos nesse quadro permite-nos conhecer a situação atual das crianças participantes em sala de aula, dados esses que vão ao encontro da avaliação atrás apresentada.

Como referido anteriormente a criança C abandonou o estudo, visto estar ausente da Escola, sendo que a docente P1 não colaborou na segunda avaliação.

Quadro 9 - Percepção das docentes participantes no estudo em relação à intervenção

Após intervenção	Subcategoria	Participantes		Unidade de registo
	Situação atual em aula	P2	A1	Lateralidade já definida apresenta dominância da mão direita, grandes progressos ao nível da socialização e autonomia, intervenção de sucesso
			A2	Mantem o comportamento instável, apresenta melhoria na da pega do lápis e maior controlo motor
			A3	Tónus muscular melhor, maior facilidade de preensão, melhorou consideravelmente a motricidade fina
		P3	B1	Apresenta mais contração e preensão na pega do lápis, distinção da direita/esquerda, mostra-se mais concentrada
			B2	Precisava de mais tempo de intervenção, mas apresenta melhoria ao nível da força muscular

8. Avaliação/ Reflexão sobre o Plano de Intervenção

A Inclusão pretende que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade; que todos os alunos sejam vistos no seu todo quanto ao seu crescimento e desenvolvimento; que a todos os alunos seja provida uma educação que respeite as suas necessidades e características que, na sua essência, constituem direitos fundamentais de toda a criança; que a todos os alunos seja facilitada a sua transição para a vida ativa para que eles se venham a mover na sociedade, da qual fazem parte, com autonomia, independência e autoestima.

A partir da análise dos dados relativos à intervenção e com base nos objetivos específicos delineados, podemos afirmar que a avaliação está consoante os objetivos deste estudo, Ainda dentro deste objetivo estabelecido, foi elaborado um plano e cooperação com as docentes, com o objetivo de auxiliar na preparação de atividades que constituam meios importantes para o desenvolvimento de determinadas competências, para toda a sala, de forma a favorecer a inclusão das crianças, ao realizarem todas juntas as atividades propostas.

Atendendo ao importante papel que têm os professores num contexto inclusivo, foi a eles que também se direccionou este estudo, e foi através deles que se obteve a informação necessária para atingir alguns dos objetivos deste trabalho, nomeadamente permitiram-nos identificar os desvios psicomotores em crianças DID no pré-escolar, a partir da análise das primeiras entrevistas às docentes.

Relativamente ao objetivo - Analisar estratégias delineadas tendentes a minimizar os desvios psicomotores promovendo simultaneamente a inclusão – embora não tenhamos dados que o confirmem plenamente, pensamos que este estudo foi ao seu encontro uma vez que as estratégias delineadas permitiram uma evolução como o testemunham os dados referentes aos fatores psicomotores avaliados e a segunda entrevista das docentes onde são apresentadas as evoluções e os aperfeiçoamentos privilegiados pela intervenção.

No que concerne ao objetivo - Conhecer possível relação entre desvios psicomotores em crianças DID e as suas dificuldades relacionais – consideramo-lo alcançado tendo em conta a diferença entre os resultados obtidos na primeira avaliação e os da segunda uma vez que algumas das crianças em estudo, encaminhadas pelas suas docentes, apresentavam dificuldades relacionais que na segunda avaliação só era visível numa das crianças a qual vivia em contexto familiar desestruturado.

O estudo mostra-nos que a escola de hoje exige que o professor desenvolva competências nos domínios da diferenciação e da avaliação pedagógica o que se relaciona com o objetivo - Analisar a importância do envolvimento dos profissionais de educação na realização das atividades relacionadas com a psicomotricidade e promotoras da inclusão - Face à adesão ao projeto e ao plano de cooperação por parte das docentes durante a intervenção e posteriormente da mesma, podemos afirmar que estas consideram uma mais-valia a

intervenção multidisciplinar que tal plano possibilitou apesar de a frequência de aplicação ter sido curta, visto que as docentes tinham de seguir o plano de catividades estipulado no início do ano letivo (o projeto iniciou-se em janeiro).

Considerando os resultados obtidos neste estudo, seria importante uma continuação da intervenção quer ao nível da psicomotricidade com os alunos com DID, quer na colaboração com as docentes pois apresentam algumas dificuldades ao nível das competências psicomotoras avaliadas. Outras competências ligadas às aprendizagens escolares poderiam também ser melhoradas com todo o grupo, uma vez que intervir no âmbito da psicomotricidade contribui para facilitar desempenhos a nível da escrita (por melhoria da motricidade fina, da leitura (por maior controlo espaço-temporal e de lateralidade), do cálculo (por coordenação óculo manual, espaço-temporal e lateralidade, do controlo da atenção) ...como se referiu na primeira parte deste trabalho.

Consideramos que este tipo de trabalho assume particular importância, uma vez que poderia ajudar a minimizar o impacto das dificuldades destes alunos no seu rendimento escolar.

9. Plano de Ação

Ao deparar com as necessidades encontradas após o estudo, foi necessário elaborar um plano de Ação que suprimisse essas necessidades.

Nesse plano de Ação é apresentada uma sugestão de Ação de formação que ajude a minimizar o impacto das dificuldades dos alunos com DID no seu rendimento escolar, sugestão de realização das atividades relacionadas com a psicomotricidade e promotoras da inclusão, uma vez que é favorável para os alunos sem deficiência, o contacto sistemático e aprofundado em relações positivas com pares com deficiência, e permitir uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social únicas, surge a importância de realizar catividades em contexto de sala, com a turma completa.

Ação de formação

Designação	Dificuldades? Todos nós temos!
Justificativa da Ação	Informar os docentes acerca das DID e da Psicomotricidade
Objetivos	<p>Promover nos docentes a aquisição de conhecimentos teóricos face à inclusão de alunos com DID;</p> <p>Promover o conhecimento da prática de Psicomotricidade;</p> <p>Promover o debate entre os diversos participantes, para consolidar a partilha e a articulação entre diferentes áreas do saber;</p> <p>Refletir sobre as práticas profissionais e contribuir para a mudança ao nível dos procedimentos pedagógicos relativos à intervenção em alunos com DID;</p> <p>Promover estratégias a adotar, no sentido de se dar resposta às características específicas dos alunos com DID;</p> <p>Elaborar um portefólio com o trabalho produzido para ser implementado na prática pedagógica</p>
Conteúdos	<p>1- Conceito e características das DID</p> <p>Definição de DID</p> <p>Comportamento adaptativo</p> <p>2- Psicomotricidade</p> <p>Definição</p> <p>Áreas de Intervenção</p> <p>3- Operacionalização na Escola</p> <p>Partilha de saberes</p> <p>Práticas pedagógicas</p> <p>Estratégias a adotar</p>
Destinatários	Docentes do Ensino Pré-Escolar
Calendarização	Início do ano letivo, sessões pós-laboral de 4h, duração 25h
Avaliação	<p>Portefólio (individual/grupo) e Relatório de reflexão (individual),</p> <p>A escala de avaliação é compreendida entre 1 a 10 valores, sendo que a aprovação na ação de formação dependerá da obtenção de classificação igual ou superior a 5 valores e da frequência mínima de 2/3 do total de horas conjuntas da ação.</p>

Conclusão

Com a inclusão, a escola terá de servir de palco à diversidade cultural e educacional que a realidade de hoje lhe oferece e que se concerne num fator de enriquecimento, de amadurecimento e de progresso. Terá que ser Uma Escola de Todos e Para Todos!

Fonseca (1976) defende que as aprendizagens escolares exigem uma vivência corporal nos seus aspetos fundamentais, nomeadamente o corpo vivido, o corpo percebido e o corpo representado. Isto permite à criança aceder à atividade mental que preside à elaboração e execução dos movimentos, reconhecer as noções ligadas ao espaço e ao tempo, adotar reações adaptativas e de disponibilidade, valorizar os aspetos simbólicos e expressivos dos movimentos, aperfeiçoando a sua capacidade de comunicação.

A psicomotricidade coloca em jogo a organização psíquica, através da planificação, elaboração, regulação, verificação, execução e integração da ação que a expressa (Fonseca, 1992), o que também é importante para a aquisição das aprendizagens.

Foi neste âmbito que se desenvolveu este estudo, procurando compreender e relacionar os fatores psicomotores com as aprendizagens académicas e escolares.

Neste estudo observou-se, pela análise dos resultados, que todas os participantes do estudo privilegiaram da intervenção psicomotora, mesmo que a diferença em alguns valores da primeira avaliação para a segunda avaliação tenha sido insignificante, o valor médio dos fatores psicomotores (Gráfico 3), aumenta na segunda avaliação, e a partir da segunda entrevista às docentes, onde expressam que são notáveis as evoluções das crianças, tanto nas competências de aprendizagem como nas competências psicomotoras, o que sugere que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam dificuldades nas competências escolares mas também ao nível da psicomotricidade, como foi sugerido por autores como Costa (2008) e Fonseca (2005, 2001, 1984).

É favorável que a escola utilize as bases psicomotoras para a construção do conhecimento abstrato, mas o sistema educacional persiste em dissociar corpo-mente, em dividir a criança em cognitivo, linguístico e motor.

Importa agora realçar algumas limitações observadas ao longo deste estudo, nomeadamente o facto de o período de avaliação ter sido muito curto, o que dificultou

alcançar os objetivos, e tornou limitado o planeamento das sessões, também a falta de conhecimento e dificuldades nesta área apresentada pelas docentes, interferiu na investigação.

Este estudo pode também ser visto como fonte de dados sobre o papel da psicomotricidade no campo das DID.

Em síntese, a psicomotricidade evidencia ter um papel relevante na aquisição das aprendizagens escolares, uma vez que se encontra relacionada com muitos dos pré-requisitos motores, cognitivos e emocionais que permitem aceder às aprendizagens académicas. Uma intervenção preventiva ao nível da psicomotricidade com crianças que manifestam dificuldades nas aprendizagens académicas logo nos primeiros anos de escolaridade, pode ser importante para reduzir e minimizar o impacto dessas dificuldades nas aprendizagens e no rendimento escolar futuro destas crianças.

Referências Bibliográficas

- Alonso, M. & Schalock, R. (2010). *Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual*. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. 41 (236): 7-21
- Ajuriaguerra, J., & SOUBIRAN, G. B., 1959. *Indications et Techniques de Rééducation Psychomotrice*, in Rev. Psychiatrie de l'Enfant, vol. II, fasc. 2, PUF
- Associação Portuguesa de Psicomotricidade (s/d). *Psicomotricidade*. In <http://www.appsicomotricidade.org/entrada.htm>.
- Ainscow, M.; Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: IIE.
- Antunes, M. (2005) “Educação e Psicomotricidade – Que relação? “. In: *Revista da Associação Portuguesa de Psicomotricidade*, nº 5, pp. 32-40.
- Barreiros, J; Duarte, J.; Dias, L.; Barcelos, D.; Vitorino, T. (1979). *Estudo comparativo da relação observada entre a motricidade e as aprendizagens escolares*; in: Carlos Neto: Seminário de Motricidade Infantil - A criança e o espaço. ISEF – CDI, Cruz Quebrada.
- Buntinx, W. & Schalock, R. (2010). Models of Disability, *Quality of life and Individualized supports: Implications for professional practice in Intellectual Disability*. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities. 7(4): 283-294.
- Coelho, S., Rodrigues, V., Santos, S., Eiró, A. (2003). *Psicomotricidade no Centro Educacional Bonny Stilwell da APPACDM*. A Psicomotricidade. 1(2): 97-103.
- Correia, M. L. (1994). *A educação da criança com necessidades educativas especiais hoje: Formação de professores em educação especial*. Revista Portuguesa de Educação, 8(3), 45 – 43.

- Cunha, M. F. C., 1990, *Desenvolvimento psicomotor e cognitivo: influência na alfabetização de criança de baixa renda*, Tese de Doutorado, 250 p, São Paulo, Instituto de Psicologia da USP.
- Damásio, A. (1995) “*O erro de Descartes*”. Publicações Europa-América, Mem Martins.
- Dvoráková, H. & Michalová, Z. (2004) “*A contribuição das atividades psicomotoras na promoção da aprendizagem das crianças*”. In: *Revista da Associação Portuguesa de Psicomotricidade*, nº 4, pp. 35-45.
- Fávero, M. (2004) “*Desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem da escrita*”. In: Seminário de pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá, pp. 413-423.
- Fonseca, V. (2001a). *Cognição e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2001b). *Para uma Epistemologia da Psicomotricidade*. In Fonseca, V. & Martins, R. (Ed.). *Progressos em Psicomotricidade*. (13-28). Lisboa: Edições FMH.
- Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1988) “*Psicomotricidade: psicologia e pedagogia*”. Martins Fontes, São Paulo.
- Fonseca, V. (1992). *Manual de Observação Psicomotora - Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1995) “*Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*”. Artes Médicas, Porto Alegre.
- Fonseca, V. (1996) - *Psicomotricidade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.

- Fonseca, V. & Martins, R. (2001). *Progressos em Psicomotricidade*. Lisboa: Edições FMH.
- Fonseca, V. (2006). *Terapia Psicomotora*. 5ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V., 2007, *Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Lisboa, Âncora Editora.
- Fonseca, V. & Oliveira, J. (2009). *Aptidões Psicomotoras e de Aprendizagem - Estudo Comparativo e Correlativo com base na Escala de McCarthy*. Lisboa: Âncora Editora.
- Florian, L. (2003). *Inclusão em jogo: um estudo de caso de uma criança com autismo em uma creche inclusiva* (p 99-106). Universidade de Cambridge. Jornal de Pesquisa em Necessidades Educativas Especiais.
- Fonseca, V. (1976). *Contributo para o Estudo da Génese da Psicomotricidade*. Lisboa. Editorial Notícias.
- Gallahue, David L. & Ozmun, John, C. (2003). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebés, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Guralnick, M. J., & Conlon, C. (2007). *Early intervention*. In M. Batshaw, L. Pelligrino, & N. Roizen (Eds.), *Children with Disabilities* (6º Ed., pp. 511 521). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Komar, O. (2001). *Intervención Psicomotriz en Hiperactividad, Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje Hablado y Escrito*. In Fonseca, V. & Martins, R. (Ed.). *Progressos em Psicomotricidade* (41-78). Lisboa: Edições FMH.
- Le Boulch, J. (1987). *Educação psicomotora - A psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Luckasson, R. , Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., Schalock, R., Snell, M., Spitalnik, D., Spreat, S. & Tassé, M. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. 10ª Edição. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Luria, A. R., 1981, *Fundamentos de Neuropsicologia*, Trad. Juarez Aranha Ricardo. São Paulo, Universidade de São Paulo, 346 p.
- Matos, M. (2005). *Psicomotricidade, saúde, desenvolvimento e competencia pessoal e social*. A psicomotricidade. 6:34-39.
- Martins, R. (2001). *Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade - As Práticas entre o Instrumental e o Relacional*. In Fonseca, V. & Martins, R. (Ed.). *Progressos em Psicomotricidade* (29-40). Lisboa: Edições FMH.
- Ministério da Educação (2008) *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*, Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- Morais, A., Novais, R., Mateus, S. (2005). *Psicomotricidade em Portugal*. A Psicomotricidade. 5: 41-49.
- Morato, P. & Santos, S. (2007). *Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais. A Mudança de Paradigma na Conceção da Deficiência Mental*. Revista de Educação Especial e Reabilitação, 14, 51-55.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do*. Cambridge: Harvard University.
- Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. Inovação.

- Rodrigues, D. (2003). *Educação inclusiva. As boas e as más notícias*. In David Rodrigues (org.), Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva*. In D. Rodrigues (ed.), Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos? Lisboa: FMH Edições.
- Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Schalock, R., Luckasson, R.; Shogren, K.; Borthwivk-Duffy, S.; Bradley, V.; Buntinx, W.; Coulter, D.; Craig, E.; Gomez, S.; Lachapelle, Y.; Reeve, A.; Snell, M.; Spreat, S.; Tassé, M.; Thompson, J.; Verdugo, M.; Whemeyer, M. & Yeager, M. (2007). *The Renaming of Mental Retardation: understanding the change to the term of Intellectual Disability*. Intellectual and Developmental Disabilities Review. Vol. 45. nº2. April. Pp. 16-124.
- Schalock, R., Borthwivk-Duffy, S.; Bradley, V.; Buntinx, W.; Coulter, D.; Craig, E.; Gomez, S.; Lachapelle, Y.; Luckasson, R.; Reeve, A.; Shogren, K.; Gomez, S.; Snell, M.; Spreat, S.; Tassé, M.; Thompson, J.; Verdugo, M.; Whemeyer, M. & Yeager, M. (2010). *Intellectual Disability – Definition, Classification ad Systems of supports*. 11th Edition. AAIDD.
- Schirmer, Deborah Juliana Kunz. (2008) *Psicomotricidade e sua aplicação no contexto escolar nos alunos de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Estância Velha/RS*. Novo Hamburgo: Centro Universitário Feevale. Recuperado em 9 de julho de 2012, ged.feevale.br/bibvirtual/monografia/MonografiaDeborahSchirmer.pdf.
- Tilstone, C.; Florian, L. & Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Valente, P., Santos, S. & Morato, P. (2011). *A intervenção psicomotora como (um sistema de) apoio na população com dificuldade intelectual e desenvolvimental. A psicomotricidade*.14 (in press)

Visser, J. (1993). *Differentiation: Making it work: ideas for staff development*. Stafford: Nasen

Apêndices

Apêndice 1- Autorização do Diretor de Agrupamento

Joana Malveiro Monteiro Palma Ramos

Contactos: joanamalveiroramos@gmail.com/ 964335067

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de Serpa
Rua Doutor Pires Valadas, S/N, Serpa, Beja
284 540 090

Assunto: Pedido de autorização para realizar um estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação Especial, no domínio Cognitivo e Motor

Joana Malveiro Monteiro Palma Ramos, Técnica Superior de Psicomotricidade, vem por este meio solicitar a autorização de V. Ex^a. para realizar um estudo no agrupamento, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “*A importância da intervenção psicomotora no desenvolvimento de crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvidas mentais.*”, são compreender a importância da intervenção psicomotora, em contexto de pré-primária, em crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais.

A metodologia de investigação adoptada é a investigação-acção, será aplicado um Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), às Educadoras para conhecer os comportamentos das crianças em estudo, e de seguida aplicada a Bateria psicomotora para conhecer o perfil psicomotor de cada criança, depois será delineado um plano de intervenção psicomotora com actividades direccionadas para as áreas psicomotoras fracas da criança, e no final da intervenção será feita uma segunda avaliação, para comparar os factores psicomotores, de forma a verificar se houve relação na evolução destes.

Desde já, a mestrande assume o compromisso de garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados e dos participantes do estudo.

Atenciosamente, solicita deferimento,

Serpa, Janeiro de 2015

A mestrande,

Apêndice 2- Consentimento Informado do Encarregado de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Joana Malveiro Monteiro Palma Ramos, Técnica Superior de Psicomotricidade, vem por este meio solicitar a colaboração de V. Ex^a., no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

1. Tema: “ *A importância da intervenção psicomotora no desenvolvimento de crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais*”

2. Objetivo Geral:

- Analisar a importância da intervenção psicomotora em crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

Objetivos Específicos:

- Identificar desvios psicomotores em crianças DID em idade pré-escolar;
- Analisar estratégias delineadas tendentes a minimizar os desvios psicomotores promovendo simultaneamente a inclusão;
- Analisar a importância do envolvimento dos profissionais de educação na realização das atividades relacionadas com a psicomotricidade e promotoras da inclusão
- Conhecer possível relação entre desvios psicomotores em crianças DID e as suas dificuldades relacionais

3. Metodologia: Investigação-acção

4.

5. Participantes: 6 Crianças, duas do sexo feminino, e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, Educadoras de Infância.

6. Instrumentos de recolha de dados:

Entrevista, Bateria Psicomotora de Vitor da Fonseca.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ encarregado(a) de educação do aluno(a) _____ declaro que fui informado(a) dos objetivos e metodologia do estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação Especial, no domínio Cognitivo e Motor, intitulada “*A importância da intervenção psicomotora no desenvolvimento de crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.*” e autorizo o(a) meu/minha educando(a) a participar.

Data: ____/____/____

A mestrand(a),

O(A) encarregado(a) de educação,

Apêndice 3- Consentimento Informado do Docente

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Joana Malveiro Monteiro Palma Ramos, Técnica Superior de Psicomotricidade, vem por este meio solicitar a colaboração de V. Ex^a., no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Doutora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

7. Tema: “ *A importância da intervenção psicomotora no desenvolvimento de crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais*”

8. Objetivo Geral:

- Analisar a importância da intervenção psicomotora em crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

Objetivos Específicos:

- Identificar desvios psicomotores em crianças DID em idade pré-escolar;
- Analisar estratégias delineadas tendentes a minimizar os desvios psicomotores promovendo simultaneamente a inclusão;
- Analisar a importância do envolvimento dos profissionais de educação na realização das atividades relacionadas com a psicomotricidade e promotoras da inclusão
- Conhecer possível relação entre desvios psicomotores em crianças DID e as suas dificuldades relacionais

9. Metodologia: Investigação-acção

10. Participantes: 6 crianças, duas do sexo feminino, e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, Educadoras de Infância.

11. Instrumentos de recolha de dados:

Entrevista, Bateria Psicomotora de Vitor da Fonseca.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ docente do da Escola Abade Correia da Serra de Serpa, Agrupamento de Escolas declaro que fui informado(a) dos objetivos e metodologia do estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação Especial, no domínio Cognitivo e Motor, intitulada “*A importância da intervenção psicomotora no desenvolvimento de crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.*” e autorizo o(a) meu/minha educando(a) a participar.

Data: ____/____/____

A mestranda,

O(A) docente

Apêndice 4 – Guião de Entrevista

Guião de entrevista às Educadoras

Data: ____/____/____

Temática: A importância da intervenção psicomotora no desenvolvimento de crianças com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais.

Objectivos da Entrevista:

- Recolher informação para caracterizar o entrevistado
- Recolher informação para caracterizar o grupo/ a turma e sua inserção no contexto escolar
- Identificar as características de aprendizagem do grupo em que o aluno está inserido
- Compreender a relação do elemento em estudo com os restantes elementos da turma
- Recolher informação para caracterizar o caso em estudo
- Recolher informação para compreender as dificuldades do elemento em estudo
- Recolher informação para fazer o levantamento de estratégias/actividades em acção
- Prever possíveis estratégias e actividades que podem vir a ser implementadas
- Perceber a disponibilidade da Educadora para a aplicação de actividades psicomotoras em contexto de sala de aula

Entrevistado: Educadora

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente - Motivar o entrevistado -Garantir a confidencialidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do entrevistador/entrevistado - Motivo da entrevista - Objectivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semi-directiva - - Uso de linguagem agradável, correcta e adaptada ao entrevistado - Local da entrevista convidativo
Bloco B Caracterização da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar tempo de serviço da entrevistada - Registrar em que ano terminou a formação - Identificar as funções da entrevistada com o aluno - Perceber as suas motivações - Identificar metodologia de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Anos de trabalho activos na área - Habilitações académicas - Ano de conclusão da formação - Interesses pessoais - Método de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Anotar as reacções da entrevistada - Mostrar total disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas
Bloco C Caracterização do grupo/turma	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar turma em termos sócio-escolares - Identificar elementos da turma - - Perceber relação entre os elementos da turma - Compreender a relação da turma em relação ao indivíduo em estudo - Perceber a relação do elemento em estudo com os restantes elementos da turma - Perceber expectativas em relação á turma e em relação ao elemento em estudo. - Identificar tipo de relação do aluno com a professora titular 	<ul style="list-style-type: none"> - Dados estruturais - Enquadramento sócio-escolar - Aprendizagem - Comportamento - Expectativas -Comportamentos do aluno - Comportamentos dos restantes elementos constituintes da turma 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar alerta aos comportamentos não-verbais - Induzir a entrevistada a fornecer informação relevante e objectiva - Prestar atenção ao posicionamento da professora relativamente ao aluno e vice-versa - Ter atenção ao relacionamento entre todos os elementos da turma
Bloco D Caracterizar socialmente o aluno em estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a relação do aluno com os restantes membros da turma; - Perceber qual a relação dos restantes membros da turma em relação ao aluno em estudo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Relação social do aluno em estudo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tipo de relação que o aluno tem com os restantes elementos da turma;

Bloco E Perspectivas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar quais são as perspectivas de aprendizagem para a turma; - Perceber quais são as perspectivas de aprendizagem para o aluno em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagens da turma; - Aprendizagens do aluno em estudo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter atenção ao nível de exigência da professora para com a turma; - Registar quais as metas propostas para o aluno, - Registar se existe disparidade grande entre as dificuldades do aluno relativamente aos restantes elementos da turma.
Bloco F Identificar capacidades do aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber quais as dificuldades do aluno na compreensão de instruções; - Identificar capacidade de correcta aplicação de conhecimentos; - Perceber quais as áreas mais afectadas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades do aluno; - Capacidades do aluno ; - Áreas mais afectadas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Registar cuidadosamente as capacidades do aluno; - Prestar atenção às dificuldades do aluno; - Registar com exactidão quais as dificuldades mais acentuadas;
Bloco G Recurso a materiais manipuláveis	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender a propensão para a utilização de materiais palpáveis; - Identificar que tipo de actividades são utilizadas com o aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> - Recurso a materiais palpáveis; - Estratégias utilizadas com o aluno. 	-Registar cuidadosamente que tipos de actividades são utilizadas actualmente;
Bloco H Receptividade do aluno a actividades práticas	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber como reage o aluno a trabalhos com recurso a materiais familiares; - Identificar melhorias no seu desempenho e interesse com este tipo de actividades; 	<ul style="list-style-type: none"> - Receptividade a materiais concretos; - Motivação e interesse; 	- Prestar atenção ao posicionamento do aluno relativamente ao tipo de actividades proposto;

Entrevistadora - Sou Licenciada em Reabilitação Psicomotora, a frequentar o mestrado em Educação Especial -Domínio Cognitivo e Motor e estou a agora a iniciar o Projecto Final de Mestre. Gostaria que me concedesse esta entrevista, pois, sendo Educadora de uma faixa etária importante para o desenvolvimento futuro das crianças, a sua prestação pareceu-me importante, também para conhecer as dificuldades de crianças com DID, presentes na sua turma. Espero não demorar mais de 30 a 40 min. O meu objectivo é

recolher informações sobre a intervenção psicomotora em alunos com DID. Tem alguma objecção a fazer?

1. Diga-me por favor a sua idade?
2. Há quanto tempo trabalha na área da educação?
3. Quais são as suas habilitações académicas e profissionais?
4. Caracterize a turma em termos sócio-escolares, por exemplo os seus comportamentos.
5. Quantos elementos tem a turma?
6. Defina a relação social que existe entre os elementos da turma.
7. Como se relacionam os elementos da turma em relação ao aluno em estudo?
8. Como se relaciona o aluno em estudo com os seus pares de turma?
9. O seu desempenho é semelhante ao dos colegas da mesma idade?
10. Quais são as perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento em relação ao aluno em estudo?
11. Como reage o aluno às indicações fornecidas pela professora (compreende facilmente ou é necessário repetir e explicar de outras formas)?
12. Na sua opinião em que áreas incidem mais as suas dificuldades?
13. O aluno tem noção das dificuldades com as quais se depara durante as actividades?
14. Que esforços faz o aluno para ultrapassar essas dificuldades?
15. Sente que é necessário recorrer à utilização de materiais palpáveis para que o aluno compreenda os conteúdos?
16. Na sua opinião que tipo de actividades devem ser promovidas para que o aluno desenvolva as capacidades?
17. Como reage o aluno em sala de aula quando lhe são propostas actividades que envolvam informações que fazem parte do seu dia-a-dia?
18. O seu desempenho é idêntico quando lhe são propostas actividades que não tenham recurso ao lúdico?
19. A criança em estudo apresenta dificuldades ao nível da autonomia pessoal (higiene, alimentação, vestuário, etc.)?
20. Alguma vez realizou actividades relacionadas com Psicomotricidade em sala?
21. Estaria disposta a colaborar na utilização deste tipo de actividades em sala de aula?

Apêndice 5- Bateria Psicomotora de Vitor da Fonseca

BATERIA PSICOMOTORA Destinada ao estudo do perfil psicomotor da criança (Vitor da Fonseca 1975)			
Nome: _____			
Data Nascimento ____/____/____		Idade ____ Anos ____ Meses	
Datas da Observação:			
____/____/____	____/____/____	____/____/____	____/____/____

Aspecto Somático:

☐ ECTO

☐ MESO

☐ ENDO

Desvios Posturais:

CONTROLO RESPIRATÓRIO

		Auto-controlo	Amplitude
Inspiração	Boca		
	Nariz		
	Rápida		
	Lenta		
Expiração	Boca		
	Nariz		
	Rápida		
	Lenta		
Obs:			

	Duração	Auto-controlo	Fadiga
Apneia			
Obs:			

Fatigabilidade (durante toda a observação PM)	Obs:
---------------------------------------------------------	------



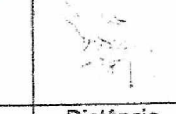



TONICIDADE

Hipotonicidade

☐

Hipertonicidade

☐

Extensibilidade dos membros inferiores						
	Ângulo		Ângulo		Distância	
	Resistência		Resistência		Resistência	
	Obs:					
Extensibilidade dos membros superiores						
	Distância		Distância		Distância	
	Resistência		Resistência		Resistência	
	Obs.:					

		Pendularidade	Resistência	Coordenação	Manifestações emocionais
Passividade	Pernas (sentado)				
	Braços (de pé)				
	Obs:				

		Resistência	Auto-descontração	Manifestações emocionais
Paratonia (mobilizações passivas e quedas)	Membros sup			
	Membros inf			
	Obs:			

		Coordenação	Simetria	Movimentos parasitas (cotovelos e antebraços)	Manifestações emocionais
Diadococinésias (rodar as mãos)					
	Obs:				

		Bucais	Contralaterais
Sincinésias (contração máxima da mão dominante com bola de espuma)			
	Obs:		

EQUILIBRAÇÃO

Imobilidade	Posição Ortostática	Olhos fechados	Duração (60")	Desequilíbrios	Quedas
	Obs:				

Equilíbrio Estático	Apoio rectilíneo		Olhos fechados (6 anos)	Mãos à cintura	Duração (20")	Desequilíbrios	Quedas
			Obs:				
	Ponta dos pés		Obs:				
			Obs:				

Equilíbrio Dinâmico	Marcha controlada (linha 3m)		Pé ante pé	Mãos à cintura	Desequilíbrios	Quedas
			Obs:			
	Evolução na trave	Frente				
		Atrás				
		Lado dto				
		Lado esq				
	Obs:					
	Saltos (distância 3m)	Pé-coxinho esq				
		Pé-coxinho dto				
		Pés juntos para frente				
		Pés juntos para trás				
		Pés juntos olhos fechados				
	Obs:					

LATERALIZAÇÃO

	D	E	Mista	Hesitações
Ocular (canudo de papel + buraco da folha)				
Auditiva (relógio + telefone)				
Manual (escrever + cortar papel)				
Pedal (passos à gigante + enfiar as calças)				
Obs:				

NOÇÃO DO CORPO

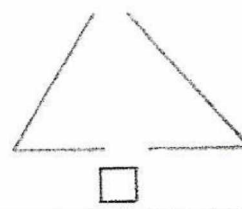
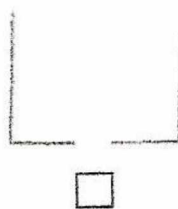
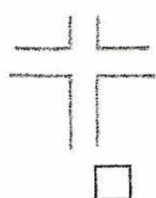
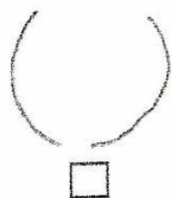
Sentido cinestésico				
4-5 Anos		6 Anos		
Nariz		Testa		
Queixo		Boca ou lábios		
Olhos		Olho direito		
Orelha		Orelha esquerda		
Ombro		Nuca ou pescoço		
Cotovelo		Ombro esquerdo		
Mão		Cotovelo direito		
Pé		Joelho esquerdo		
Obs.:		Pé direito		
		Pé esquerdo		
		Mão esquerda		
		Polegar direito		
		Indicador direito		
		Médio direito		
		Anelar direito		
		Mínimo direito		
	Obs.:			

Reconhecimento direita-esquerda			
4-5 Anos		6 Anos	
Mostra-me a tua mão direita		Cruza a tua perna direita por cima do joelho esquerdo	
Mostra-me o teu olho esquerdo		Toca a tua orelha esquerda com a tua mão direita	
Mostra-me o teu pé direito		Aponta o meu olho direito com a tua mão esquerda	
Mostra-me a tua mão esquerda		Aponta a minha orelha esquerda com a tua mão direita	
Obs.:		Obs.:	

	1	2	3	4
Auto-imagem (olhos fechados, tocar com o dedo indicador no nariz 2 vezes com cada mão)				
Obs:				

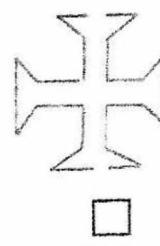
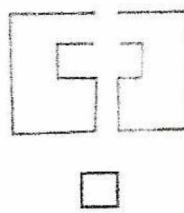
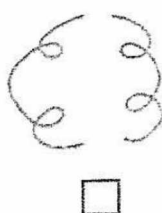
Imitação de gestos

4-5 anos



Obs:

6 anos



Obs:

		Simetria	Proporções	Pormenores anatómicos
Desenho do corpo	4-5 anos (desenhar boneco o melhor que sabe)			
	6 anos (desenhar o seu corpo o melhor que sabe)			
	Obs:			

ESTRUTURAÇÃO ESPÁCIO-TEMPORAL

		Contagem correta	Cálculo correto	Alargamento e/ou encurtamento das passadas	Hesitações
Organização (andar 5m; contar passos em voz alta)	4-5 anos (+ 1 passo; - 1 passo)				
	6 anos (+ 3 passos - 3 passos)				
	Obs:				

Estruturação dinâmica

Ficha de ensaio

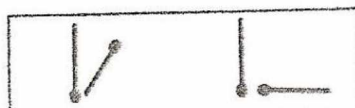


Obs:

4-5 anos



Obs:



Obs:

Representação Topográfica
(fazer desenho da sala; desenhar o percurso; realização motora do mesmo - ensaio; sequência do percurso; realização do mesmo)

Realização da trajetória

Hesitações

Desorientações

Interrupções

Obs:

Estruturação rítmica

1	•	-	•	•	-	-	•	-	-	•	-	
2	•		•	•	•	-	•	•	-	•	-	
3	•	•	-	-	•	-	-	•	•	-	•	
4	•	•	-	-	•	•	-	-	•	•	-	
5	•	-	-	•	-	-	-	•	•	-	•	
Obs.:												

PRAXIA GLOBAL

Coordenação óculo manual Bola de ténis para cesto 4-5 anos: 1,5 m 6 anos: 2,5 m		Coordenação oculo-pedal Bola de ténis para baliza 4-5 anos: 1,5 m 6 anos: 2,5 m	
Ensaio		Ensaio	
1º		1º	
2º		2º	
3º		3º	
4º		4º	
Planeamento Motor		Planeamento Motor	
Auto-Controlo Visuomotor		Auto-Controlo Visuomotor	
Obs.:			

<u>Dismetria</u> Qualidade da prestação	Obs.:
--------------------------------------------	-------

Dissociação 4-5 anos: demonstrar 6 anos: explicação verbal 2 Ensaios					
<u>Membros Superiores</u> (repetir pelo menos 4 vezes)	1º: 2MD + 2ME	2º: 2MD + 1ME	3º: 1MD + 2ME	4º: 2MD + 3ME	Obs.:
<u>Membros Inferiores</u> (repetir pelo menos 4 vezes)	1º: 2PD + 2PE	2º: 2PD + 1PE	3º: 1PD + 2PE	4º: 2PD + 3PE	Obs.:
<u>Membros Superiores + Inferiores</u> (repetir pelo menos 4 vezes)	1º: 1MD + 2ME + 1PD + 2PE	2º: 2MD + 1MD + 2PD + 1PE	3º: 2MD + 3ME + 1PD + 2PE	4º: Agilidade – bater palmas ao mesmo tempo de abrir pernas	Obs.:

PRAXIA FINA

	Duração		Planeamento motor	Auto-controlo visuomotor	Desatenção	Hesitação na lateralização
Coordenação Dinâmica Manual (compor e decompor uma pulseira de clips o mais rápido possível; 1 a 2 ensaios) 4-5 anos – 5 clips 6 anos – 10 clips	Compor					
	Decompor					
	Obs:					

	Planeamento motor	Hesitações/saltos na sequência	Repetições de otonibilidades	Sincinésias
Tamborilar (tocar dedos do indicador ao mínimo e inverso, 3 ensaios) 4-5 anos – olhos abertos 6 anos – olhos fechados				
Obs:				

Velocidade-precisão (30")	Pontos Cruzes Obs:	Nº	Planeamento motor	Hesitações/saltos na sequência

Apêndice 6- Análise de conteúdo das entrevistas

Categoria	Subcategori a	Particip antes	Unidade de registo
Caracterização do entrevistado	Idade	P1	51
		P2	52
		P3	56
	Habilitações académicas	P1	Bacharelado em educação de infância
		P2	Licenciatura em educação de infância Especialização em Educação Especial – domínio cognitivo-motor
		P3	Licenciatura em educação de infância
Caracterização da turma	Nº de alunos	P1	20 Alunos
		P2	17 Alunos
		P3	21 Alunos
	Relações interpares	P1	Excelente, cooperação e interajuda das mais velhas para as mais novas
		P2	Mantem uma boa relação
		P3	Saudável e normal para a idade
	Boa		
	Relação com o aluno com DID Boa	P1	Relação boa
		P2	-Relação boa -e são bem aceites
		P3	Integrado no grupo e bem aceite por todos




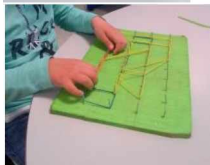
Caracterização do aluno com DID	Relações Interpares Boa	P1	Activa com os familiares, Ignora os mais velhos
		P2	Afável com todos os colegas
		P3	Normal
	Desempenho escolar Abaixo colegas Idêntico aos colegas	P1	Não é semelhante
		P2	A1 Abaixo do esperado para a sua faixa etária
			A2 Integrado, esperado para a sua faixa etária
			A3 Esperado para a sua faixa etária
		P3	B1 Sim é idêntico aos colegas
			B2
	Perspectivas Competências básicas Linguagem Motricidade fina	P1	Adquirir algumas competências básicas
		P2	Superar as dificuldades de linguagem, comportamento e de motricidade
		P3	Ultrapassar as dificuldades relativas à motricidade fina
	Compreensão	P1	Repetição e explicação com estratégias lúdicas de simples compreensão
		P2	Fácil
		P3	Fácil
	Áreas de dificuldade Socialização Autonomia Linguagem Motricidade	P1	Todas
		P2	A1 Desempenho académico, socialização, confiança, domínio do espaço e autonomia
			A2 Linguagem oral, formação pessoal e social e cumprimento de regras
			A3 Linguagem e motricidade (tónus muscular baixo), motricidade fina (prega)
		P3	Motricidade fina
	Autoconhecimento	P1	Não

	mento	P2	A1	Tem. Encontra-se a superar a dificuldade a nível da lateralidade
			A2	Não tem, mantem a sua forma de agir
			A3	Não tem e o comportamento influia a sua aprendizagem
		P3		Por vezes não têm noção
	Auto-superação de dificuldades	P1		Nenhuma, elevado grau de absentismo
		P2	A1	Empenhado
			A2	Requer atenção e negociação com os seus comportamentos
			A3	Empenhado
		P3		Por imitação dos colegas ou incentivo da Educadora
	Utilização de materiais lúdicos	P1		Sim
		P2		Ao nível da linguagem
		P3		Sim
	Actividades do plano de trabalho	P1		Motricidade fina e linguagem
		P2		Permanentes do plano de trabalho
		P3		Desenho, pintura, tapeçaria, jogos de encaixe, expressão motora, etc.
	Reacção a actividades rotineiras	P1		Observa e responde de forma muito rudimentar, não corresponde ao solicitado
		P2		Reagem bem
		P3		Reagem bem
	Desempenho em actividades sem caracter lúdico	P1		Não realiza
		P2		Normal, aderem sem obstáculos
		P3		Melhores resultados em actividades de caracter lúdico

Dinâmica em sala de aula	Autonomia pessoal Muito bom	P1	Sem dificuldades, excepto regras à mesa
		P2	Sem dificuldades
		P3	Sem dificuldades
Exercícios de Psicomotricidade	Em sala	P1	Sim
		P2	Sim, às vezes
		P3	Sim, actividades que promovam a psicomotricidade
	Disponibilidade de parceria com a Técnica em actividade	P1	Sim
		P2	Sim, uma mais-valia para as crianças com DID, mas também para o grupo em geral
		P3	Sempre receptiva a colaborar





Apêndice 7- Sessões

Sessões de A1

Sessão/ Data	Atividades	Domínio do desenvolvimento
1 5/2/2015	Avaliação Psicomotora	_____
2 9/2/2015	Construção de uma capa para guardar os documentos realizados Jogo dos animais 	Motricidade fina Cognição Orientação temporal
3 25/2/2015	Jogo do quadrado das cores  Imitação de gestos Imitar animais Pontapear e lançar bola pequena em direção a diferentes alvos e de distintas formas (por cima/baixo, de costas/frente...).	Estruturação espaço-temporal Cognição Motricidade global
4 4/3/2015	Cordão de peças  Tabuleiro de elásticos 	Motricidade fina




	Desenho <div data-bbox="533 259 823 477" data-label="Image"> </div>	
5 11/3/2015	Jogo da estátua	Equilíbrio Ritmo
6 19/3/2015	Jogo da palhinha Saltar dentro, fora, em cima	Motricidade global Atenção
7 14/4/2015	Puzzle Recorte e colagem	Motricidade fina Cognição
8 22/4/2015	Avaliação Final	<hr/>

Sessões de A2

Sessão/ Data	Atividades	Domínio do desenvolvimento
1 2/2/2015	Avaliação Psicomotora	_____
2 10/2/2015	Construção de uma capa para guardar os documentos realizados Jogo dos animais 	Motricidade fina Cognição Orientação temporal
3 23/2/2015	Jogo do quadrado das cores  Amassar papel Desenho 	Estruturação espaço-temporal Cognição Tonicidade
4 10/3/2015	Jogo da palhinha Tabuleiro de elásticos 	Motricidade global Atenção Motricidade fina
5 17/3/2015	Puzzle	Motricidade fina Cognição





6 16/4/2015	Relaxação Dança das Árvores	Atenção Concentração Tonicidade
7 21/4/2015	Jogo da estátua Sequência de obstáculos	Equilíbrio Motricidade global
8 23/4/2015	Avaliação Final	_____

Sessões de A3

Sessão/ Data	Atividades	Domínio do desenvolvimento
1 3/2/2015	Avaliação Psicomotora	_____
2 11/2/2015	Construção de uma capa para guardar os documentos realizados Jogo dos animais 	Motricidade fina Cognição Orientação temporal
3 20/2/2015	Jogo do quadrado das cores  Amassar papel Bolas de sabão	Estruturação espaço-temporal Cognição Tonicidade
4 5/3/2015	Jogo da palhinha Tabuleiro de elásticos 	Motricidade global Atenção Motricidade fina
5 13/3/2015	Puzzle	Motricidade fina Cognição
6 10/4/2015	Dança das Árvores Jogo Esquerda/direita	Atenção Lateralidade




7 16/4/2015	Jogo da estátua Sequência de obstáculos	Equilíbrio Motricidade global
8 21/4/2015	Avaliação Final	_____

Sessões de B1

Sessão/ Data	Atividades	Domínio do desenvolvimento
1 4/2/2015	Avaliação Psicomotora	_____
2 12/2/2015	Puzzle Desenho 	Motricidade fina Cognição
3 19/2/2015	Jogo do quadrado das cores  Amassar papel	Estruturação espaço-temporal Cognição tonicidade
4 6/3/2015	Jogo da palhinha  Tabuleiro de elásticos 	Motricidade global Atenção Motricidade fina
5 16/3/2015	Puzzle	Motricidade fina Cognição

6 9/4/2015	Dança das Árvores Jogo Esquerda/direita	Atenção Lateralidade
7 22/4/2015	Jogo da estátua Sequência de obstáculos Saltar a pé coxinho	Equilíbrio Motricidade global
8 27/4/2015	Avaliação Final	_____

Sessões de B2

Sessão/ Data	Atividades	Domínio do desenvolvimento
1 6/2/2015	Avaliação Psicomotora	_____
2 13/2/2015	Puzzle Desenho 	Motricidade fina Cognição
3 24/2/2015	Jogo do quadrado das cores  Amassar papel	Estruturação espaço-temporal Cognição tonicidade
4 2/3/2015	Jogo da palhinha Tabuleiro de elásticos 	Motricidade global Atenção Motricidade fina
5 12/3/2015	Puzzle	Motricidade fina Cognição
6 13/4/2015	Dança das Árvores Corpo humano	Atenção Noção do corpo
7 20/4/2015	Jogo da estátua Sequência de obstáculos Saltar a pé coxinho	Equilíbrio Motricidade global

8 28/4/2015	Avaliação Final	<hr/>
------------------------------	-----------------	-------